Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis
Formation complémentaire
"Enseignement spécialisé"
Av. du Simplon 13
1890 Saint-Maurice

hep/
Haute école pédagogique
Pédagogie spécialisée
Avenue de Cour 33 — CH 1014 Lausanne
www.hepl.ch

Master of Arts et Diplôme d'enseignement spécialisé

Apports de l'enseignement stratégique sur l'acquisition de compétences et de stratégies métalinguistiques en compréhension de l'écrit

Mémoire professionnel

Travail de **Katia Bender-Mazurczak**

Sous la direction du Professeur Pierre-André Doudin

Membres du jury Pierre Vianin
Jean-Paul Mabillard

St-Maurice, Janvier 2012

Qu'il nous soit permis de remercier ici le Professeur Pierre-André Doudin, Didier, Eline, Michelle, Yannick et Louis qui nous ont soutenus tout au long de cette recherche. Merci encore à L. qui est à l'origine de cette réflexion.

Table des matières

1. Introduction **4**

2. Revue de littérature **5**
2.1 Compétence et stratégie **5**
2.2 Métacognition **5**
2.3 Métalinguistique **7**
2.4 Métacompréhension **11**
2.5 Psychologie cognitive : l'éducation cognitive **16**
2.6 Enseignement explicite de stratégies : l'enseignement stratégique **19**
2.7 Enseignement et apprentissage de compétences et de stratégies en lecture **21**

3. Problématique **26**

4. Méthodologie **28**
4.1 Recherche-action **28**
4.2 Apprenant **28**
4.3 Situation d'enseignement et d'apprentissage stratégiques : l'étude de texte **28**
4.4 Dépouillement et analyse des données **31**

5. Résultats et interprétation **35**
5.1 Analyse de la situation initiale de L. **35**
5.1.1 Résultats de L. en compréhension écrite au début du deuxième semestre 35
5.2 Analyse des processus d'intervention **36**
5.2.1 Résultats de L. aux révisions de fin d'année 36
5.2.2 Evaluation des processus métalinguistiques sur la base de l'analyse d'une étude de texte proposée par le programme d'apprentissage cognitif scolaire médiatisé 39
5.2.3 Questionnaire de conception et de perception : évaluation de la clarté cognitive de l'acte lexique 41
5.2.4 Evaluation des connaissances métalinguistiques sur les stratégies efficaces en compréhension de l'écrit 45
5.2.5 Entrevue portant sur l'analyse des stratégies métalinguistiques en lecture 47
5.2.6 Analyse des situations d'enseignement et d'apprentissage stratégiques 49
5.3 Analyse de la situation de L. en fin d'intervention **60**
5.3.1 Résultats de L. à l'examen cantonal de 2011 60

6. Discussion **62**

7. Conclusion générale **71**

8. Références bibliographiques **72**

9. Annexes **76**

1. Introduction

Ce travail a pour objectif d'analyser les apports d'un enseignement stratégique et explicite sur l'acquisition de compétences métalinguistiques en compréhension de l'écrit. Il découle d'une réflexion qui part de l'observation d'élèves, en difficulté de lecture, rencontrés dans le cadre des appuis pédagogiques intégrés.

Les enseignants d'appui intégré peuvent intervenir auprès d'apprenants qui rencontrent des difficultés en lecture. Parmi ces derniers, certains sont en échec scolaire. Très souvent, ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent. Ils lisent pour lire ; ils lisent à l'école pour apprendre à lire. Ils ne lisent pas pour comprendre ou pour s'informer ou encore pour communiquer. Ils ne lisent ni pour le plaisir, ni pour s'évader. Qu'est-ce que lire ? Que pouvons-nous lire ? Comment lisons-nous ? Pourquoi lisons-nous ? Autant de questions auxquelles ils ne savent pas répondre. Ces élèves ne connaissent ni les définitions, ni les fonctions, ni encore les buts de la lecture. En outre, lorsqu'ils lisent un texte, ils ne réalisent pas quand ils ne comprennent pas, ce qu'ils ne comprennent pas et ce dont ils ont besoin pour comprendre celui-ci. Ils n'ont développé aucune stratégie leur permettant de réagir à une perte de sens. Très souvent, pour vérifier la compréhension en lecture de ces élèves, l'enseignant fait des études de texte. Les élèves mauvais lecteurs se retrouvent ainsi en difficulté, car ils ne possèdent aucune stratégie pour comprendre le texte et répondre à des questions sur celui-ci. S'ils en possèdent, ils les appliquent de manière généralisée et peu flexible, préférant se raccrocher à une stratégie qui a fait ses preuves dans une situation précise. Par exemple, à la suite d'une compréhension lacunaire du texte, ils peuvent se lancer dans le questionnaire en recopiant des passages entiers pour répondre aux questions.

C'est pourquoi, constatant ces faits dans notre pratique, nous avons décidé de porter notre mémoire sur l'acquisition de compétences métalinguistiques en lecture. Plus précisément, l'inscrivant dans une perspective cognitiviste, nous interrogeons les apports d'un enseignement stratégique sur l'acquisition de stratégies métalinguistiques en compréhension de l'écrit. Nous questionnons d'une part l'influence d'un enseignement explicite de stratégies sur l'acquisition de stratégies métalinguistiques, soit des processus d'autorégulation pour comprendre un texte et répondre par écrit à des questions à son sujet ; et d'autre part sur l'influence de cet enseignement sur les conceptions de l'acte lexique. Pour visibiliser les éventuelles influences réciproques, nous avons fait une étude de cas qui a porté sur une élève en sixième primaire dans une commune du Valais, avec qui nous avons travaillé les stratégies métalinguistiques pour comprendre un texte et pour répondre aux questions sur celui-ci. A travers un enseignement stratégique, notre objectif était de l'aider à acquérir des compétences métalinguistiques lui permettant de gérer sa compréhension et d'adapter ses stratégies de réponse selon le type de question. Précisons encore que l'enseignement explicite de stratégies est un atout important dans la lutte contre l'échec scolaire, car il permet d'outiller les élèves quant à leurs processus mentaux et leur offre la possibilité d'acquérir des stratégies efficaces pour apprendre. Aussi notre étude poursuit tout à fait les directives de l'Office de l'Enseignement Spécialisé (OES) (2006), soit aider les enfants ayant des besoins particuliers en leur fournissant les outils mentaux indispensables à l'acquisition du programme de base.

Cette étude comporte cinq parties principales. Dans la première partie, nous présentons la revue de la littérature qui traite les concepts nécessaires à cette recherche : la définition de compétence et de stratégie, la métacognition, la métalinguistique, la métacompréhension, l'éducation cognitive, l'enseignement stratégique et l'enseignement et l'apprentissage de compétences et de stratégies en lecture. Nous mettons ensuite en évidence, dans les deuxième et troisième parties, la problématique avec ses questions de recherche, puis la méthodologie de cette étude afin de clarifier ses objectifs et son déroulement. Enfin, nous présentons les résultats en lien avec leur interprétation pour faciliter la compréhension de l'analyse (quatrième partie). Dans la cinquième partie, nous reviendrons sur nos questions de recherche pour y répondre et les discuter.

2. Revue de la littérature

Comme mentionné précédemment, nous traitons, dans ce chapitre les concepts ciblant notre problématique. Pour commencer, nous définissons les termes de compétence et de stratégie, puis ceux de métacognition et de métalinguistique afin de déterminer progressivement notre objet d'étude : la métacompréhension. Nous mettons également en évidence les principes de l'éducation cognitive et de l'enseignement stratégique pour circonscrire l'enseignement et l'apprentissage de compétences et de stratégies pour comprendre un texte et répondre à des questions à son sujet.

2.1 Compétence et stratégie

Allal (2002) définit la compétence comme « un réseau intégré et fonctionnel constitué de composantes cognitives, affectives, sociales et sensorimotrices, susceptible d'être mobilisé en actions finalisées face à une famille de situations » (p. 81). Il s'agit donc d'une activation ou d'une mobilisation de connaissances construites face à une situation particulière et dans un but précis. Cette définition rejoint celle du concept de stratégie de Saada-Robert, Claret-Girard, Veuthey et Rieben (1997) qui le caractérisent « comme l'organisation mentale de plusieurs connaissances, organisation permettant leur enchaînement orienté en fonction du but posé dans un problème à résoudre » (p. 22). Quant à Giasson (1999), elle définit une stratégie comme étant le fait de savoir quoi faire (connaissances déclaratives), comment le faire (connaissances procédurales), quand le faire et pourquoi le faire (connaissances conditionnelles ; pragmatiques selon cette auteure). Elle précise qu'une stratégie ne peut être automatisée car elle doit être adaptée aux situations différentes de résolution de problèmes. Ce ne sont pas des algorithmes, mais des processus de résolution de problème, des heuristiques. Les stratégies se réfèrent donc aux actions concrètes que le lecteur met en place pour résoudre un problème et réguler sa lecture, soit l'utilisation d'un moyen ou d'une combinaison de moyens pour atteindre son objectif : ici comprendre un texte (Giasson, *op. cit.*). Cette définition rejoint celle de compétence de Tardif (1999) pour qui celle-ci « fait référence à un savoir-faire complexe qui exige la mobilisation et la coordination de plusieurs connaissances » (p. 42).

Notons cependant que même si ces définitions sont proches, une stratégie impliquerait davantage la dimension cognitive, alors qu'une compétence comprendrait également les dimensions affective, sociale et sensorimotrice. Constatant les similitudes, nous avons décidé, dans cette étude, de ne pas distinguer les compétences des stratégies.

2.2 Métacognition

Selon Brown, Armbruster et Baker (1986), la cognition se réfère à la manière dont nous traitons l'information, la comprenons, l'analysons ou encore la mémorisons. Elle est liée au fonctionnement de notre esprit. La métacognition, quant à elle, est la connaissance que nous avons sur celui-ci et les tentatives pour planifier, contrôler et réguler nos processus de pensée. En d'autres termes, les processus cognitifs servant à traiter l'information sont contrôlés et gérés par la métacognition (St-Laurent, 2008).

La métacognition est un concept large englobant de nombreux processus relatifs aux apprentissages. Il possède trois sens complémentaires. Pour commencer, il désigne la conscience et « la connaissance qu'un sujet a de son propre fonctionnement cognitif et de celui d'autrui, la manière dont il peut en prendre conscience et en rendre compte » (Flavell, 1976, cité par Martin, Doudin & Albanese, 1999, p. 4). Par la suite, ce terme a également pris une autre signification englobant les capacités qu'un individu a de

planifier et réguler ses processus cognitifs en cours d'action dans le but d'atteindre un objectif fixé. Autrement dit, la métacognition désigne, selon Martin, Doudin et Albanese (1999), « les mécanismes de régulation ou de contrôle du fonctionnement cognitif » (p. 4), ces derniers se référant aux activités de guidage et de régulation des apprentissages ainsi que du fonctionnement cognitif dans diverses tâches : de mémorisation, de résolution de problème, par exemple. Enfin, la métacognition fait encore référence à la prise de conscience de nos processus de pensée, celle-ci consolidant en retour les apprentissages, puisqu'ils ont été identifiés et évalués. Le langage est primordial dans cette conscientisation. Pour finir, précisons que le concept d'autorégulation, souvent confondu avec celui de métacognition, ne saurait rendre compte de la complexité de cette dernière.

Pour Noël, Romainville et Wolfs (1995), la métacognition désigne donc des « opérations mentales exercées sur des opérations mentales » (p. 50) : ce sont des opérations de second ordre. Cependant, ce concept englobe deux phénomènes d'ordre différent, comme nous l'avons déjà noté : d'une part la connaissance de sa cognition et d'autre part la planification, le contrôle et la régulation de celle-ci, certaines d'entre elles produisant des connaissances, et d'autres des actions ; ceci rejoignant finalement les deux fonctions attribuées à la métacognition, soit les métaconnaissances d'une part et les processus de contrôle (ou processus métacognitifs) d'autre part. En principe, ces deux types d'opération ne vivent pas indépendamment l'un de l'autre ; idéalement, ils interagissent pour s'enrichir mutuellement, ce qui ne serait pas toujours le cas chez l'élève en difficulté scolaire.

Les connaissances métacognitives, ou métaconnaissances, c'est-à-dire les connaissances que possède une personne sur son fonctionnement cognitif et qui peuvent influencer celui-ci, sont de différents types : déclaratif, procédural et conditionnel. Elles répondent respectivement à la question : *quoi ? comment ? quand et pourquoi ?* Ces connaissances se distinguent également quant à leur contenu, soit : celles relatives à la *personne* et à son *propre fonctionnement* (ses compétences, ses faiblesses, sa manière de travailler, d'apprendre, etc.) ; à la *tâche* (nature de la tâche, degré de difficulté de diverses tâches, différences entre les tâches, connaissances pour résoudre un certain problème, etc.) ; aux *stratégies* utilisées (savoir utiliser les stratégies adéquates en fonction du problème présenté). Plus généralement, nous pouvons nous servir du terme de conscience métacognitive lorsque nous désirons englober toutes ces connaissances.

Quant aux processus métacognitifs, ils englobent la prévision, la planification, le guidage et l'évaluation de sa propre performance (Brown, 1987). Doudin et Martin (1992) ont mis en évidence, outre les processus précédents, le transfert et la généralisation. A noter que ces deux auteurs parlent de contrôle, tandis que Brown (*op. cit.*) utilise le terme d'évaluation. Ils se rejoignent toutefois conceptuellement, pour ce processus et pour les autres, lorsqu'ils les définissent :

- la planification (imaginer comment procéder / la capacité d'ordonner les opérations nécessaires pour atteindre l'objectif) ;
- la prévision (anticiper le résultat d'une action / prévoir tant son niveau de performance que les difficultés spécifiques de la tâche) ;
- le guidage (tester, réviser, changer les stratégies / le contrôle durant l'activité) ;
- le contrôle (évaluer les résultats d'une action) ; l'évaluation de sa propre performance, des stratégies utilisées et du résultat obtenu ;
- le transfert, le maintien et la généralisation (Brown, *op. cit.* ; Doudin & Martin, *op. cit.*).

Aussi ces processus métacognitifs contrôlent la manière dont l'information, l'activité, ou l'apprentissage doivent être régulés : ils assument le contrôle exécutif de ces derniers. En d'autres termes, ce sont des processus de contrôle qui dirigent l'accomplissement cognitif de n'importe quelle tâche.

En résumé, l'individu métacognitif, comme le notent Lafortune et Robertson (2004), « se connaît par rapport à son processus d'apprentissage (connaissance de soi, des autres, tâches et stratégies) et porte un regard sur celui-ci dans un but d'action pour s'évaluer, s'ajuster et s'analyser comme personne apprenante » (p. 124). Nous pouvons encore ajouter que celui-ci conscientise ses processus d'apprentissage dans un souci de meilleure efficacité. A l'inverse, l'élève en difficulté possède peu de connaissances sur lui, la tâche ou les stratégies et rencontre des problèmes pour gérer son fonctionnement intellectuel. C'est pourquoi il ne peut ni conscientiser ni verbaliser ses apprentissages.

2.3 Métalinguistique

Gombert (1990, p. 11), pour expliciter le concept de métalinguistique, mentionne un niveau différent de complexité langagière entre l'utilisation du langage et la réflexion portant sur celui-ci. En effet,

> Une chose est de traiter le langage de façon adéquate en compréhension et en production, autre chose est de pouvoir adopter une attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation. C'est cette dernière capacité qui est désignée sous le vocable « métalinguistique » [...].

Benveniste (1974) parle également de la possibilité de s'élever au-dessus de la langue, de s'en abstraire, de la contempler, tout en l'utilisant dans nos raisonnements et nos observations. Quant à Jakobson (1963), repris par Gombert (1990), il définit la métalinguistique comme l'activité linguistique portant sur la langue. En d'autres termes, la fonction métalinguistique du langage concerne « l'activité qui consiste à parler de la parole, activité linguistique qui prend donc le langage lui-même comme objet » (p. 12).

Aussi le concept de métalinguistique concerne la capacité d'aborder la langue et tous ses éléments comme un objet de réflexion et d'analyse (Berthoud-Papandropoulou, 1991). Cependant, il dépasse l'activité cognitive portant strictement sur les unités linguistiques, c'est-à-dire les phonèmes, les mots, la morphologie, la syntaxe et la pragmatique entre autres. En effet, s'il existe des aspects linguistiques marquant le niveau « méta », tels que la réflexivité ou l'emploi autoréférentiel du langage, il existe également des aspects psychologiques impliquant une décontextualisation et une prise de conscience.

Ce qui différencie finalement la métalinguistique de la linguistique est le niveau de conscience langagière du locuteur, celui-ci pouvant se situer à un niveau communicatif de base, c'est-à-dire pouvoir comprendre et produire des énoncés dans des conversations ou à un niveau métalinguistique impliquant une prise de distance par rapport à ce fonctionnement de base. En conséquence, l'intention du sujet distinguerait le métalangage du langage, ce dernier touchant au processus de prise de conscience de cet objet sémiotique. Entre les compétences linguistiques et métalinguistiques, il existe donc non seulement un décalage, c'est-à-dire un saut qualitatif entre, par exemple, l'utilisation d'un mot et la capacité de réfléchir sur l'arbitraire de celui-ci, capacité qui du point de vue développemental apparaît bien plus tardivement ; mais encore une continuité développementale, les compétences de base devant être présentes pour que l'apprenant puisse passer à un niveau supérieur. L'usage conversationnel du mot précéderait effectivement son usage réflexif (Berthoud-Papandropoulou, 1980).

Progressivement, le concept de métalinguistique s'est affiné selon les auteurs, la prise en compte des aspects déclaratif et procédural de la connaissance métalinguistique ayant joué un rôle dans cette évolution. L'aspect déclaratif concernerait la connaissance qu'a un individu des traits ou des fonctions du langage (Chomsky, 1979), celle-ci se rapportant à la conscience de ce dernier à propos de ses propres connaissances sur le langage. Le langage est ainsi pris comme un objet de pensée sur lequel le sujet peut réfléchir quant à sa nature et ses fonctions (Pratt & Grieve, 1984).

Quant à l'aspect procédural, il toucherait l'activité métalinguistique lors du traitement du langage, que ce soit en compréhension ou en production. Comme le notent certains auteurs tels que Hakes (1980) et Cazden (1976), repris par Gombert (1990), l'activité métalinguistique se trouverait caractérisée par « le contrôle délibéré [...] que le sujet opère sur les processus d'attention et de sélection en œuvre dans le langage » (p. 14). Par conséquent, une activité est considérée comme métalinguistique si elle est effectuée de manière consciente et explicite par le sujet qui réfléchit au langage en tant qu'objet ayant une structure et des propriétés spécifiques (Prêteur & Sublet, 1989). Selon Gombert (*op.cit.*), « les activités métalinguistiques ne peuvent prétendre à ce statut de métalinguistique que si elles sont effectuées consciemment par le sujet » (p. 20). Ceci suppose donc de la part de l'apprenant une capacité de réflexion et d'autocontrôle délibérée, sans néanmoins vouloir supposer qu'avant cela son activité cognitive ne soit jamais contrôlée. Ajoutons néanmoins que cette capacité à utiliser le langage ne se ferait pas toujours consciemment et qu'elle pourrait fonctionner efficacement de façon non contrôlée, évitant ainsi une surcharge cognitive. Toutefois, face à un conflit, une difficulté ou un problème à résoudre, certains aspects du langage pourraient redevenir un objet de l'attention de l'apprenant (Cazden, *op. cit.*).

Enfin, d'autres auteurs encore, dont Bialystok (1986) et Menyuk (1985) repris également par Gombert (1990), vont proposer une définition intégrative du concept de métalinguistique en reliant les aspects procéduraux et déclaratifs : « les activités métalinguistiques comprennent, d'une part, les activités d'analyse par le sujet des connaissances linguistiques et, de l'autre celles de contrôle des processus linguistiques, contrôle qui suppose la sélection et la coordination d'informations dans un contexte de contraintes temporelles » (p. 15). Cependant, ceux-ci se distinguent quant à la relation entre ces deux dimensions. Si Bialystok (*op. cit.*) postule une certaine indépendance entre les deux, Menyuk (*op. cit.*), au contraire, affirme leur dépendance. Il ajoute aussi que la première capacité, soit un bagage de connaissances métalinguistiques, doit montrer une antériorité génétique par rapport au processus de contrôle de ces dernières : « we cannot use knowledge that we don't have » (Menyuk, 1985, cité par Gombert, 1990, p. 15). En d'autres termes, la prise de conscience des traits structuraux du langage doit être « un prérequis de leur prise en compte délibérée dans le contrôle par le sujet de ses propres activités de traitement linguistique » (Gombert, *op. cit.*, p. 15).

Ajoutons également que ces compétences métalinguistiques apparaissent très tôt du point de vue développemental. En effet, si le savoir métalinguistique est davantage sollicité à l'école à travers l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ainsi que celui de la grammaire, il apparaît bien avant que l'apprenant reçoive un enseignement formel de la langue (Berthoud-Papandropoulou, 1991) : dès l'âge de deux ans, l'enfant peut commencer à faire des auto-corrections, à se questionner sur les noms et à employer la négation avec la fonction de dénégation, entre autres. Dès l'âge de trois ans, des termes métalinguistiques tels que « dire », « appeler » ou « les noms » apparaissent ; c'est aussi à cette période que les enfants commencent à faire des remarques sur la relation entre le signifiant et le signifié du signe linguistique (Slobin, 1978 ; Bonnet & Tamine-Gardes, 1984 ; Karmiloff-Smith, 1992). Ces compétences sont de nature « méta », puisqu'elles engagent le sujet à prendre de la distance par rapport à son fonctionnement communicatif de base. Elles vont s'affiner progressivement avec l'âge et à travers les interactions avec le milieu social. Par la médiation d'un adulte ou d'un pair, l'enfant va effectivement être guidé dans sa réflexion sur la langue en tant que système ; il le développe ainsi de manière toujours plus performante, ce qui lui permet finalement de guider plus efficacement ses compétences linguistiques de base. La compétence métalinguistique, plus généralement, se trouve donc au carrefour de deux capacités : celle d'acquérir le langage et celle de prendre ses propres compétences et connaissances linguistiques comme des objets de son attention cognitive et de sa conscience.

Pour expliquer la dynamique du développement de la compétence métalinguistique, Gombert (1990) fait appel aux mécanismes internes de l'apprenant qui le conduiraient à une conscientisation du savoir

« langue ». Ce chercheur (1990) mentionne également le rôle de l'adulte dans cette prise de conscience. Berthoud-Papandropoulou (1991) précise ces mécanismes en faisant référence, entre autres, à celui de l'abstraction réfléchissante de Piaget (1977). Postulant un continuum entre le savoir-faire langagier et la réflexion métalinguistique, la compétence métalinguistique est ainsi considérée par Berthoud-Papandropoulou (*op. cit.*) comme « une reconstruction de plus en plus réflexive des énoncés en tant qu'objets de connaissance, au cours du développement de l'enfant » (p. 47).

Bialystok (1993) met en évidence l'influence du développement métalinguistique en général sur les performances des compétences langagières, et plus globalement sur le développement d'une pensée intelligente. Lorsque l'apprenant maîtrise des savoirs et savoir-faire métalinguistiques, cela facilite en quelque sorte son développement linguistique d'une part, et d'autre part ses apprentissages, qui peuvent être de nature notionnelle ou procédurale. L'hypothèse est, selon Noël, Romainville et Wolfs (1995), que la qualité d'analyse par l'individu de ses propres stratégies aurait un effet déterminant dans l'amélioration de l'efficacité de ses apprentissages. En effet, permettre à l'enfant d'élaborer des compétences sur la manière dont lui-même construit celles-ci, c'est lui donner la possibilité, par la même occasion, d'apprendre de nouvelles choses. Comme le soulignent Bazin et Girerd (1997) « c'est en comprenant comment on fait ce que l'on sait faire, que l'on apprend à faire de nouvelles choses » (p. 63). Cet enrichissement « méta » permettrait donc à l'apprenant d'acquérir toujours plus de compétences et ainsi de devenir plus efficace dans la prise en charge de son fonctionnement linguistique dans diverses tâches (Gombert, 1990). Le métalinguistique et le linguistique sont ainsi vus comme se renforçant mutuellement, ce qui permet à l'apprenant de devenir autonome.

Par conséquent, l'acquisition de l'écrit exigerait de la part de l'apprenant non seulement un apprentissage des mécanismes de base et savoir-faire instrumentaux, mais encore la compréhension des définitions, des fonctions et des finalités de l'écrit, donc un savoir linguistique comme métalinguistique. C'est un apprentissage technique et conceptuel. Selon Ferreiro (1988), il s'agit pour l'écriture, de concevoir la construction d'un système de représentation ou pour la lecture, la reconstruction d' « un réel langagier à partir de l'interprétation des éléments fournis par la représentation » (p. 68). Chauveau (1997) montre encore l'influence négative d'un rapport troublé à l'écrit sur les apprentissages. Un manque de clarté métalinguistique ou plutôt, selon ses termes, de représentation de l'écrit, c'est-à-dire au sujet des définitions, des finalités et des fonctions de l'écrit, aurait pour conséquence une mauvaise maîtrise dans le domaine. Les bons et mauvais lecteurs se distingueraient effectivement quant à leurs compétences métalinguistiques. Autrement dit, ce sont les processus métalinguistiques de contrôle des stratégies qui distinguent les lecteurs experts des lecteurs novices.

Relevons que si certains auteurs, tels que Ferreiro (1988), Ouzoulias (1995) et Chauveau (1997) parlent des représentations de l'écrit, d'autres préfèrent à ce terme celui de conception de la lecture, notamment Vianin (2006) et Giasson (1995d ; 1999). Ajoutons néanmoins que Vianin (2009), ne parle plus des conceptions, mais des représentations de l'activité lexique. De Vecchi et Carmona-Magnaldi (2002) définissent une conception comme « un modèle explicatif sous-jacent, le plus souvent simple, structuré, logique, généralement lié au réel ou élaboré par analogies » (p. 41). En d'autres termes, une conception est un ensemble d'idées organisées utilisées par les apprenants pour expliquer les situations-problèmes dans lesquelles ils se trouvent et à partir desquelles ils peuvent réfléchir (Giordan & De Vecchi, 1994). Ce sont donc des connaissances permettant à l'apprenant d'agir selon le contexte. Du reste, pour Charlier (1998), les concepts de représentation et de conception se réfèrent à des connaissances naïves et individuelles qu'il importe néanmoins de distinguer : les conceptions sont « régulières » car elles se construisent à partir d'un ensemble de situations, alors que les représentations sont davantage « circonstancielles ». A la suite de Sinatra et Dole (1998), Lefebvre, Deaudelin, Lafortune et Loiselle (2004) font référence à la dimension cognitive de la conception par opposition aux croyances, qui

intègrent, quant à elles, l'aspect affectif. Enfin, selon Giordan et De Vecchi (1994), le concept de représentation serait davantage lié à des images mentales alors que celui de conception à des concepts. Il ferait plutôt référence à la manière que nous avons de concevoir quelque chose. Ce dernier met donc en avant l'idée d'une construction de connaissances, alors que la représentation sous-entend celle de structuration mentale permettant à l'individu d'interagir avec son entourage. Compte tenu de ces distinctions, nous préférons le terme de conception à celui de représentation, car il introduit la notion de connaissance individuelle, régulière et soulignant la dimension cognitive que l'enfant s'est construit progressivement en lien avec la lecture.

A noter que l'école joue un rôle important, car elle influence les conceptions des définitions et des fonctions de la lecture, entre autres. En effet, les enseignants peuvent véhiculer des conceptions fausses ou du moins pas toujours adaptées sur la lecture. De Beni et Pazzaglia (1999) vont plus loin dans leurs hypothèses : « [...] l'école peut même être un obstacle à l'acquisition d'un patrimoine correct de connaissances et à la bonne utilisation de stratégies. [...] l'instruction scolaire traditionnelle, non seulement néglige des éléments de réflexion sur la tâche et sur l'existence de différentes stratégies de lecture, mais fournit également une série d'informations incorrectes ou partielles sur la lecture. » (p. 203). Par exemple, les lecteurs plus jeunes lisent pour apprendre à lire et négligent très souvent la dimension compréhensive de l'acte. Les situations d'enseignement et d'apprentissage focalisées sur l'identification des mots peuvent pousser l'apprenant à penser que pour bien lire, il lui suffit de décoder tous les mots. Dans la pratique didactique, les élèves sont aussi souvent invités à lire face à la classe. La lecture est ainsi assimilée à cet exercice. En outre, il est rare que l'enseignant consacre des moments à la lecture silencieuse avec un commentaire ultérieur sur ce qui a été lu ; il est encore plus rare que la distinction entre lecture à haute voix (qui privilégie l'exactitude au détriment de la compréhension) et la lecture silencieuse (focalisée sur la compréhension de ce qu'on lit) soit mise en évidence (De Beni & Pazzaglia, *op. cit.*). De plus, pour beaucoup d'élèves, une lecture efficace est une lecture lente et attentive, indépendamment de l'objectif pour lequel ils lisent (et cela même parfois pour les bons lecteurs). Le risque est effectivement grand qu'en suggérant à l'apprenant de lire avec attention une étude de texte, stratégie adaptée dans cette situation, l'enseignant l'incite à élargir son utilisation à d'autres situations de lecture. Comme le font remarquer De Beni et Pazzaglia (*op.cit.*), nous renforçons, de par notre pratique pédagogique, l'idée « que la lecture lente et attentive est le meilleur type de lecture, justement parce qu'elle est si fréquemment recommandée (« lis lentement ! », « fais attention quand tu lis ! ») » (p. 204). Par conséquent, pour éviter de véhiculer de fausses conceptions sur la lecture, il importe que l'enseignant soit clair quant à sa conception de l'acte lexique, et plus précisément des définitions et des fonctions de la lecture.

Pour développer la lecture et l'écriture, il paraît donc nécessaire que l'enfant puisse prendre du recul par rapport à cet objet « langue » afin d'y porter un regard « méta », c'est-à-dire une réflexion consciente et motivée. En effet, pour être efficace dans ses apprentissages de la lecture et de l'écriture, il doit posséder des compétences métalinguistiques qui lui permettraient d'une part de savoir quand et comment utiliser la stratégie ou la connaissance adéquate ou, en d'autres termes, être capable de planifier, contrôler et de réguler son activité ; et d'autre part de pouvoir conceptualiser celle-ci, ou plus précisément l'acte de lire et d'écrire ainsi que de se connaître du point de vue de ses propres compétences. Les compétences métalinguistiques donneraient également à l'apprenant l'occasion de développer la prise de conscience du système complexe que représente l'écrit, avec toutes ses règles phonogrammiques, lexicales, morphologiques, syntaxiques et pragmatiques.

Comme nous avons pu le constater, les concepts de métacognition et de métalinguistique sont proches. De nombreux liens peuvent être établis entre eux. Ils ont les mêmes origines et préoccupations théoriques. Du reste, à la suite de Flavell (1976), de nombreux auteurs ont considéré les compétences

métalinguistiques comme faisant partie plus généralement de la métacognition (Gombert, 1990). Toutefois, même si celles-ci constituent un sous-domaine de la métacognition, nous ne pouvons confondre ni les compétences en jeu, ni leurs objets de réflexion : linguistiques pour le domaine de la métalinguistique et cognitifs pour celui de la métacognition. En effet, lorsqu'il s'agit de métalinguistique, la réflexion porte non pas sur le fonctionnement cognitif en général, mais sur des objets linguistiques qui présentent des particularités donnant à ce domaine des caractéristiques singulières. Comme le relève Gombert (*op. cit.*) « [...] ce sont des objets symboliques, mais néanmoins accessibles à la perception et sans doute ceux qui quantitativement sont le plus fréquemment manipulés par l'enfant. Leur importance pour le développement général de la pensée et plus particulièrement pour le développement métacognitif pourrait donc être primordiale. » (p. 20). C'est pourquoi, dans ce travail, nous distinguons les compétences métalinguistiques des compétences métacognitives. Plus précisément, nous parlons de compétences ou de stratégies métacognitives lorsque nous mentionnons la gestion des processus en lien avec le fonctionnement cognitif et de compétences ou de stratégies métalinguistiques lorsque nous abordons plus spécifiquement la gestion de la compréhension en lecture et lorsqu'il s'agit pour l'apprenant de répondre à des questions sur le texte lu. Du reste, lorsque nous évoquons la métacognition appliquée à la lecture, nous parlons de métacompréhension. Aussi nous trahirons parfois les propos de certains auteurs (Hahn, 1984 ; Wixson, Bosky, Yochum & Alvermann, 1984 ; Giasson, 1999 ; Giasson, 2007 ; St-Laurent, 2008 ; Vianin, 2009) qui indiquent des compétences et des stratégies métacognitives alors que pour nous, elles sont de l'ordre de la métalinguistique.

2.4 Métacompréhension

Il existe des malentendus sur la nature de l'activité de lecture, car beaucoup pensent qu'il suffit de décoder tous les mots pour comprendre, comme nous venons de le faire remarquer. Or la lecture est non seulement un exercice de décodage, mais elle est encore un exercice de compréhension (Vianin, 2009) qui exige diverses compétences : de décodage (identifier les mots écrits), linguistiques (syntaxe et vocabulaire), textuelles (genre de texte, ponctuation, anaphores), référentielles (connaissances encyclopédiques) et stratégiques (régulation et contrôle) (Cèbe & Goigoux, 2009). Le travail de compréhension en lecture implique d'organiser les informations lues dans le texte pour se fabriquer une représentation mentale de celui-ci. Comprendre signifie donc, pour Vianin (*op. cit.*), « construire mentalement une représentation du contenu du texte » (p. 257), phénomène également mentionné par Chauveau (1997) qui précise que le processus implique une reconstruction mentale de ce dernier tenant ensemble et organisant les éléments donnés au fil de sa lecture. Cèbe et Goigoux (*op. cit.*), quant à eux, soulignent que « lire, c'est traduire » (p. 43). Cette activité demande un travail de reformulation dans ses propres mots des idées du texte. Lire, c'est donc construire la signification d'un texte, et pour cela le lecteur doit être actif dans ce processus de construction.

A ce propos, Cèbe et Goigoux (2009) mentionnent la flexibilité que le lecteur doit adopter face au texte pour le comprendre dans toute sa complexité. Il doit se construire une représentation de ce dernier au fur et à mesure de sa lecture et ne pas rester figé dans une première représentation qui n'aurait plus de sens par la suite. Pour comprendre un texte (et d'autant plus s'il est long), « il est nécessaire de fabriquer au fil de la lecture, une représentation mentale cohérente et de rester attentif à ce que dit le texte pour pouvoir intégrer les nouvelles informations qui la modifient » (p. 70). Il importe également de s'interroger sur les informations délivrées ou non par le texte, c'est-à-dire d'expliciter l'implicite en réorganisant les informations tout en les reliant aux connaissances que nous possédons. Le processus d'inférence participe effectivement à la construction du sens du texte. De plus, Gombert (1990) relève le rôle central de la mémoire de travail dans ce processus d'inférence, car contrôler la compatibilité des informations entre elles exige de pouvoir activer simultanément deux informations en mémoire de travail pour les comparer.

Cette compétence inférentielle est indispensable à la compréhension du texte. Les inférences peuvent être fondées sur celui-ci (les inférences logiques) ou sur les connaissances du lecteur (les inférences pragmatiques) (Giasson, 2007). Baker (1985), repris par Lumbelli (1999), propose deux stratégies pour contrôler la compréhension du texte : la première permet au lecteur de vérifier la cohérence ou la logique des informations délivrées par le texte (cohérence interne) ; quant à la seconde, elle lui permet de contrôler si celles-ci sont plausibles d'après ses connaissances antérieures sur le sujet (cohérence externe). En d'autres termes, la compétence inférentielle permet de rétablir la cohérence du texte en se basant soit sur les informations délivrées par celui-ci et se situant proche de l'incohérence, soit sur les connaissances antérieures du lecteur et les informations tirées du texte. Gombert (1990) note encore l'importance des connaissances de l'apprenant sur la ponctuation, les anaphores, et les connecteurs, entre autres, pour contrôler si les idées exprimées dans un texte sont compatibles entre elles.

Ces processus distinguent les bons lecteurs des lecteurs en difficulté. Ces derniers privilégient plutôt des stratégies centrées sur les cohérences externes pour comprendre un texte. Selon Lumbelli (1999), « [...] le lecteur peu compétent aura tendance à ne pas s'apercevoir des incohérences et donc il ne pourra pas poser correctement le problème. De plus, même s'il identifie les incohérences, il recourra probablement à des inférences incorrectes. Il aura tendance à résoudre le problème de la cohérence locale en effectuant des inférences à partir de ses connaissances antérieures au lieu de s'appuyer sur d'autres informations textuelles. Plutôt que de vérifier, par une exploration adéquate, si le texte contient les informations nécessaires pour rétablir la cohérence, il procédera à des inférences encyclopédiques. » (p. 171). Le lecteur en difficulté est tout à fait capable d'inférer, mais les inférences sont faites selon ses connaissances antérieures et non en fonction de ce qu'il a appris dans le texte. Il a des difficultés à identifier les incohérences internes, à trouver des solutions adéquates et ne s'appuie pas sur les informations délivrées par le texte. Par exemple, si un mot est mal déchiffré, il est automatiquement intégré à la compréhension du texte. Il aurait donc une fâcheuse tendance à le « tordre » (selon l'expression de Vianin, 2009, p. 261) pour qu'il corresponde à ses représentations initiales. Au contraire, le lecteur expert utilise les informations du texte pour effectuer les inférences. En effet, s'il voit aussi plus facilement les incongruences, il les effectue en se basant non seulement sur ses connaissances antérieures mais encore sur les informations du texte. Il fait preuve de flexibilité cognitive. Il se donne une intention de lecture et fait des prédictions sur le texte qu'il va lire. C'est pourquoi il importe d'apprendre aux élèves à faire la distinction entre ce que le texte dit et ce qu'il sous-entend et qu'ils doivent déduire. Autrement dit, pour comprendre un texte, il faut les aider à raisonner à partir des informations du texte et de leurs propres connaissances pour ne pas inventer ce que le texte ne dit pas : ils doivent interagir et collaborer avec le texte pour construire un sens. Comme le font remarquer Cèbe et Goigoux (2009), il importe d'examiner avec eux : « ce qu'on doit faire dire au texte ; ce qu'on a le droit de faire dire au texte ; ce qu'on n'a pas le droit de lui faire dire » (p. 64).

A la suite de Baker (1991), Giasson (1999) ajoute d'autres critères permettant de vérifier sa compréhension :

- le critère lexical (vérifier si les mots sont compris) ;
- le critère de cohésion propositionnelle (vérifier si les relations entre les idées sont cohérentes) ;
- le critère de cohésion structurale (vérifier si les idées sont en lien avec le thème du texte) ;
- le critère de complétude de l'information (contrôler que le texte possède les informations nécessaires pour atteindre l'objectif).

Selon Vianin (2009), la perte de sens « peut être due à la mauvaise compréhension que l'élève a des fonctions de la lecture, mais elle peut également provenir de difficultés liées à la compréhension des mots eux-mêmes » (p. 262). Certains élèves rencontrent effectivement des difficultés de compréhension parce qu'ils ont un vocabulaire limité (St-Laurent, 2008). Il importe donc d'encourager l'apprenant qui a des difficultés de vocabulaire à lire, car plus il lira, plus il développera son vocabulaire, et plus il sera

compétent pour comprendre un texte. Il importe aussi de lui proposer des stratégies lui permettant de comprendre le sens du mot inconnu : l'usage du dictionnaire ou du contexte, c'est-à-dire comprendre la signification du mot en analysant la phrase dans laquelle celui-ci est employé et l'analyse morphologique soit déduire la signification du mot à partir de l'analyse du radical, de la racine, du préfixe et du suffixe de mots qui appartiennent à la même famille. Si ces stratégies sont toujours inefficaces, l'élève en question a toujours la possibilité de demander l'aide de ses pairs ou de son enseignant. A noter que la maîtrise du vocabulaire joue un rôle primordial en lecture, mais, plus généralement, nous pourrions préciser que les connaissances du sujet conditionnent fortement sa compréhension (Giasson, 2007 ; Vianin, 2009). Quant aux critères de cohésion propositionnelle et structurale, ils ressembleraient davantage à celui de cohérence interne et respectivement à celui de cohérence externe, soit la compétence à détecter à un niveau conceptuel les contradictions entre les phrases ou entre celles-ci et ses propres connaissances (Gombert, 1990). Ce chercheur différencie de plus le contrôle de la cohérence du texte et celui de sa cohésion. En effet, si vérifier la cohérence du texte implique de manipuler des variables de nature sémantique, contrôler sa cohésion exige de pouvoir utiliser des variables de nature morphosyntaxique. Notons encore que ces critères pour vérifier sa compréhension sont aussi en lien avec les processus de lectures présentés par Giasson (*op. cit.*) selon qu'ils touchent la phrase, les relations entre les phrases ou plus globalement le texte que nous présentons ci-dessous. Enfin, le critère de complétude de l'information est fortement lié aux définitions, aux fonctions et aux finalités de la lecture. Plus nous sommes clairs avec quoi lire, pour quelles raisons et dans quels buts, c'est-à-dire plus nous avons développé une clarté de l'acte lexique, plus nous pouvons contrôler que le texte contient les informations recherchées.

Lorsque l'élève est capable de réagir à la perte de sens, c'est-à-dire de constater qu'il y a une perte de compréhension et d'en identifier la source, l'enseignant doit lui enseigner de manière explicite diverses stratégies pour qu'il puisse récupérer le sens perdu. Nous avons retenu pour notre recherche comme stratégie, la relecture : relire le mot (s'il a mal été identifié), la phrase, le paragraphe ou le texte dans son entier pour mieux le (la) comprendre tout en s'interrogeant sur ce que l'auteur veut dire : *Est-ce que cela a du sens ?* En situation d'étude de texte, lire deux fois le texte permet de le découvrir, puis d'en approfondir sa compréhension (Giasson, 2007 ; Vianin, 2009). Parfois une troisième lecture est nécessaire afin de l'affiner davantage. Celle-ci dépend très souvent de la longueur du texte. Nous y reviendrons par la suite. A noter qu'inciter l'apprenant à faire des prédictions et à les évaluer au sujet du texte avant et pendant sa lecture aide à sa compréhension, car il se fixe ainsi une intention de lecture. La reformulation du texte dans ses propres mots favorise également la compréhension et la mémorisation des idées principales du texte (Cèbe & Goigoux, 2009). Selon Vianin (2009), « résumer ou raconter oralement un texte, avec ses propres mots, permet à l'enfant de vérifier s'il a effectivement réalisé ce travail de traduction des graphèmes en phonèmes, puis des phonèmes en un contenu personnel signifiant » (p. 258). Précisons encore que la compréhension en lecture débute par une clarification des objectifs du lecteur (Vianin, *op. cit.*) : *Quelles sont ses intentions de lecture ?* Nous ne lisons pas de la même manière un roman policier ou un mode d'emploi ; et nous pouvons lire pour le plaisir, pour nous informer, pour communiquer ou encore pour apprendre. Cependant, comme le mentionne cet auteur, les apprenants lecteurs « doivent comprendre que la finalité première de la lecture est la compréhension » (p. 257).

Giasson (2007) classifie les processus de lecture selon leur orientation ; les mots, la phrase ou encore le texte. Les microprocessus permettent la compréhension des éléments de la phrase ; les processus d'intégration servent à la cohérence entre les phrases en faisant des liens entre elles ; les macroprocessus permettent la construction d'un modèle mental du texte ; les processus d'élaboration donnent l'occasion au lecteur de dépasser le texte en inférant de nouvelles données à partir de ses propres structures cognitives non prévues par l'auteur ; et enfin les processus métacognitifs qui vont nous intéresser plus particulièrement dans ce travail. Ceux-ci régulent la compréhension. Ils permettent au lecteur de réfléchir sur sa manière de comprendre le texte, de l'évaluer et de s'y ajuster si nécessaire. Ces processus font

référence aux compétences stratégiques de Cèbe et Goigoux (2009).

Il importe ici de mentionner trois variables importantes dans la compréhension des textes. La première concerne la connaissance des différentes structures de texte, soit les genres textuels définis par des conventions et des principes d'écriture. Connaître les genres textuels facilite la compréhension et la communication, car ils permettent au lecteur d'anticiper et de faire des hypothèses sur la suite du texte. Les macroprocessus lui donnent effectivement la possibilité de profiter de la structure du texte, soit l'organisation des idées définie par des règles conventionnelles, pour le comprendre. Du reste, le lecteur efficace utilise cette structure pour mieux comprendre et retenir l'information (Giasson, 2007). C'est pourquoi un travail explicite sur la structure des textes influence la compréhension des élèves lecteurs en difficulté (Vianin, 2009). Pour ce travail, nous avons retenu la structure du texte narratif qui correspond à la grammaire du récit. Celle-ci implique des composantes prévisibles et une structure commune, tels que le lieu et le temps, les personnages, le problème et son dénouement (St-Laurent, 2008). Au tableau 1, nous proposons un récapitulatif adapté de Vianin (*op. cit.,* p. 283) :

Tableau 1 : grammaire du récit.

Organisation textuelle	Questions
Situation initiale	Qui ? Quand ? Où ? Dans quelle situation ?
Complication (élément déclencheur)	Quel est l'événement qui modifie la situation initiale ? Quel est le problème ?
Action	Comment réagissent les personnages à ce problème ?
Résolution	Comment la situation évolue-t-elle ? Quel est l'événement qui conduira au dénouement ?
Conclusion	Comment se termine l'histoire pour les personnages ?

St-Laurent (2008) rappelle que faire appel à la grammaire du récit, lors de la lecture, constitue une stratégie de compréhension très utile. En effet, « en organisant ainsi les éléments de l'histoire, l'élève est amené à utiliser la grammaire du récit pour comprendre l'histoire et s'en souvenir » (p. 228). Aussi pour aider les élèves à comprendre un texte narratif, il importe d'enseigner explicitement sa structure afin d'en faciliter sa compréhension.

Quant à la seconde variable, elle est liée aux connaissances personnelles et aux intérêts du lecteur, comme à ses habiletés dans l'identification des mots. Les connaissances antérieures du lecteur influencent effectivement sa compréhension du texte, l'information étant mieux cernée si le domaine abordé est connu de ce dernier. Ouzoulias (1995) met en évidence le poids des facteurs linguistiques et encyclopédiques sur la compréhension en lecture. Giasson (2007) relève également « que les élèves possédant des connaissances plus avancées sur un sujet comprenaient mieux l'information contenue dans un texte sur ce sujet, la retenaient mieux et étaient plus aptes à faire des inférences à partir du texte » (p. 170) ; d'où l'importance de stimuler les connaissances antérieures, de les organiser et de les relier au texte. Tardif (1992) mentionne pour sa part l'influence des connaissances dans la mémoire à long terme sur l'acquisition de nouveaux savoirs : l'apprenant traite l'information en fonction de ce qu'il connaît déjà. Aussi, selon Vianin (2009), quand le lecteur « [...] a de bonnes connaissances déclaratives correspondant au contenu du texte, sa lecture sera beaucoup plus aisée et il comprendra beaucoup plus facilement son texte. Sa compréhension sera donc plus approfondie et l'intégration des nouvelles informations se fera plus facilement, puisqu'elles s'inscriront aisément dans le réseau conceptuel du lecteur. » (p. 262).

Enfin, la troisième variable est le contexte de lecture. Comme le constate Giasson (1995a), celui-ci comprend « des éléments qui ne font pas matériellement partie physiquement du texte et qui ne concernent pas spécifiquement les connaissances ou les habiletés du lecteur, mais qui influent sur la compréhension du texte » (p. 74). Nous pouvons distinguer le contexte physique (soit le temps disponible, le bruit de la classe, une situation formative ou évaluative), le contexte social (les remarques de l'enseignant, les questions des camarades) et le contexte psychologique (le stress, les intentions de lecture). La compréhension en lecture peut donc varier selon ces trois variables et plus elles seront imbriquées, meilleure sera la compréhension (Giasson, *op. cit.*). A l'inverse, si l'une des trois variables ne joue pas son rôle, des problèmes de lecture surgissent.

Ajoutons qu'il existe quatre niveaux de compréhension de complexité croissante : littérale, inférentielle, critique et créative (Giasson, 2007 ; programme d'étude des écoles fransaskoises[1]). La compréhension littérale implique de comprendre les informations fournies explicitement par l'auteur du texte. Les idées et les informations apparaissent clairement dans le texte. La compréhension inférentielle, quant à elle, implique de comprendre des informations implicites, c'est-à-dire celles qui ne sont pas clairement exprimées dans le texte. La compréhension critique permet au lecteur de porter un jugement sur le texte en faisant le lien avec ses propres connaissances. Enfin, la compréhension créative est le niveau de compréhension permettant de relier sa lecture à sa vie de tous les jours en se demandant ce qu'il ferait s'il se retrouvait dans la situation présentée par le texte.

Les courants de recherche dans le domaine de la métacompréhension se rapportent à la connaissance des processus cognitifs en tant que lecteur d'une part et à la gestion de ces processus d'autre part (Giasson, 2007). Selon cette chercheure, « la première composante de la métacompréhension porte sur les « connaissances » qu'un lecteur possède sur les habiletés, stratégies et ressources nécessaires pour réussir une tâche de lecture » (p. 153). Ces connaissances peuvent porter sur soi en tant que lecteur (S*uis-je conscient de mes ressources et difficultés ?*), sur l'activité de lecture (*Quelles sont les exigences de la tâche, quels types de textes ?*) et sur les stratégies (*lire plus vite, en diagonale, relire, continuer de lire*). En d'autres termes, et comme le note Giasson (*op. cit*), la métacompréhension fait référence à « la connaissance que possède le lecteur sur ses propres ressources cognitives et sur la compatibilité existant entre ces ressources et la situation d'apprentissage dans laquelle il se trouve » (p. 154). Si nous connaissons les stratégies pour lire, de manière efficace, différents types de texte, il nous est effectivement plus facile de réussir la tâche demandée. Or, l'enfant en difficulté rencontre souvent des problèmes à mesurer les exigences d'une tâche de lecture. Par exemple, il peut aborder un texte scientifique de la même manière qu'un roman lu par plaisir (St-Laurent, 2008).

Quant à la deuxième composante de la métacompréhension, elle porte sur les processus de régulation, soit la compétence à contrôler le bon déroulement de sa compréhension et à utiliser de manière efficiente ces derniers. En effet, ces processus permettent non seulement au lecteur de vérifier que la compréhension se déroule correctement, mais encore d'utiliser, en cas de perte de compréhension, des stratégies pour résoudre la difficulté (Giasson, 2007). Gombert (1990) définit également la métacompréhension comme la compétence de savoir si nous avons compris ou pas et de procéder à des ajustements appropriés en cas de non-compréhension. Ce contrôle se ferait sur les caractéristiques lexicales, syntaxiques et sémantiques du texte en lien avec nos propres connaissances sur le sujet traité. A la suite de Brown (1980), Giasson (*op. cit.*, p. 154) définit aussi les différents aspects de ces processus de gestion :

- savoir quand nous comprenons (et quand nous ne comprenons pas) ;
- savoir ce que nous comprenons (et ce que nous ne comprenons pas) ;
- savoir ce dont nous avons besoin pour comprendre ;
- savoir que nous pouvons faire quelque chose quand nous ne comprenons pas.

1 http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/elem/doml/doml3.html (consulté le 30 décembre 2011)

Quand le décodage est acquis, ce qui distingue les élèves bons lecteurs des élèves en difficulté, ce n'est pas tant leur capacité à lire, mais plutôt leur manière de gérer leur compréhension en lecture. Ils se différencient quant à leurs processus métalinguistiques qui, selon Giasson (1999) en parlant des processus métacognitifs, « sont essentiels en lecture puisqu'ils permettent au lecteur de rester en contact avec la finalité première de cette tâche, c'est-à-dire la compréhension du texte lu » (p. 224). En effet, les élèves mauvais lecteurs ont un manque de connaissances quant à leurs ressources, à leurs difficultés et aux différents genres textuels ainsi quant aux stratégies pour une lecture efficace. En d'autres termes, ils auraient des problèmes à définir non seulement leurs forces et leurs faiblesses, les caractéristiques des textes, mais encore leurs stratégies de lecture (Giasson, *op. cit.* ; Giasson, 2007). Ils rencontrent aussi des difficultés dans la gestion de leur compréhension du texte. Comme le fait remarquer St-Laurent (2008), « [...] quand il lit, l'élève ayant des difficultés d'apprentissage ne se rend pas compte de ses incompréhensions. Il continue à lire même s'il a perdu le sens. » (p. 176). Il ne réalise donc pas toujours qu'il ne comprend pas ce qu'il lit et s'il le réalise, il n'a pas toujours en sa possession les stratégies pour y remédier. S'il en connaît, il ne sait pas toujours les utiliser et s'il sait les utiliser, il ne sait pas quand, comment et pourquoi les appliquer selon le type de texte lu (Giasson, 1999). De Beni et Pazzaglia (1999) soulignent également que les lecteurs « [...] présentant un déficit spécifique de compréhension ont un plus faible contrôle sur leur compréhension et une plus faible conscience des objectifs de la lecture et de l'utilisation de stratégies. [...] Les mauvais lecteurs n'arrivent pas à identifier des erreurs de type sémantique et des omissions lexicales à l'intérieur d'un texte. Ils ne sont pas capables de distinguer les différentes parties d'un texte. De plus, ils ne peuvent évaluer le niveau de difficulté lexical entre des textes différents. » (p. 195). Bref, le lecteur en difficulté ne sélectionne pas et n'applique pas les stratégies pertinentes. Or, nous ne lisons pas un document scientifique de la même manière ni avec les mêmes intentions qu'une recette de cuisine. Il a aussi tendance à s'obstiner dans l'utilisation d'une stratégie qui s'est avérée inefficace. Au contraire, un bon lecteur s'aperçoit qu'il ne comprend plus et réagit en conséquence en relisant la partie incomprise ou en ralentissant sa lecture, par exemple. Précisons finalement que le bon lecteur a conscience des processus de lecture et de gestion de sa compréhension. Il sait collaborer avec le texte pour lui donner du sens et adapter ses stratégies de lecture selon les besoins.

Pour conclure, et comme le note Vianin (2009), les compétences à contrôler sa compréhension et à réagir à la perte de sens sont fondamentales dans le processus de compréhension en lecture : le lecteur doit prendre conscience des incohérences qui peuvent exister entre les informations du texte et entre celles-ci et ses propres connaissances. C'est pourquoi, pour cet auteur, il importe de développer chez l'élève cette compétence métalinguistique en lui permettant de construire une sensibilité face aux incongruences entre les informations du texte ou entre celles-ci et ses propres connaissances. Il importe de lui apprendre à réagir à la perte de sens.

2.5 Psychologie cognitive : l'éducation cognitive

Toute la psychologie cognitive se base sur le postulat d'éducabilité de l'intelligence, en affirmant que les conduites intelligentes s'apprennent et doivent être enseignées explicitement. Selon Büchel (1995), « l'éducation cognitive est une approche systématique de transmission des outils du fonctionnement intellectuel » (p. 9). Elle fournit à l'apprenant les outils métacognitifs pour apprendre à apprendre, à la suite de l'analyse et de la compréhension des processus de traitement de l'information. Elle cible les principes qui construisent le savoir. La psychologie cognitive considère donc que la métacognition joue un rôle primordial dans l'acquisition de connaissances et de stratégies ainsi que de processus de planification, de contrôle et de régulation de son fonctionnement cognitif. Précisons que les performances scolaires sont attachées à des compétences métacognitives efficaces (Doudin & Martin, 1992). Ajoutons encore qu'en travaillant les aspects métacognitifs de l'apprentissage avec l'élève, nous renforçons sa

motivation à apprendre et développons son estime de lui comme sa confiance en lui. La métacognition influe sur la motivation de l'apprenant à apprendre. De Beni et Pazzaglia (1999) mentionnent que l'un des avantages de la théorie métacognitive (également issue de la psychologie cognitive) « consiste en la possibilité de créer un pont entre l'enseignement et le développement cognitif, et les performances et la motivation des élèves, tout en conduisant une vision intégrée de ces différents aspects » (p. 210). En effet, l'apprenant est motivé à apprendre lorsqu'il connaît les stratégies d'apprentissage efficaces pour réaliser la tâche dont il connaît la valeur, les difficultés et sait qu'il a les compétences pour la réussir. Comme le rappelle Tardif (1992), « les recherches ont constamment permis d'observer des relations entre la performance des élèves et la perception qu'ils ont d'eux-mêmes comme apprenants ainsi que la perception qu'ils ont de leur pouvoir sur les activités d'apprentissage » (p. 125). Développer des compétences d'ordre « méta » permet ainsi d'acquérir un sentiment d'auto-efficacité favorable aux apprentissages ultérieurs et de développer une motivation scolaire. Autrement dit, le modèle métacognitif crée le lien entre réussite, style attributif, estime de soi, confiance en soi et motivation à faire la tâche. Selon De Beni et Pazzaglia (*op. cit.*), « [...] l'utilisation de stratégies correctes développe le sens de l'auto-efficacité et le plaisir d'apprendre, ce qui motive le sujet à réaliser la tâche. Cette motivation positive alimente à son tour l'utilisation de stratégies et contribue au développement de formes plus élevées de contrôle. » (p. 192). Les feed-back positifs ont un rôle sur les performances, car ils permettent de renforcer le lien entre la motivation à réaliser la tâche et l'utilisation de stratégies. Cette attitude positive envers les apprentissages toujours plus diversifiés et complexes conduit finalement à une accumulation de connaissances générales et spécifiques en lien avec les savoirs scolaires (De Beni & Pazzaglia, *op. cit.*).

D'après Tardif (1992), la psychologie cognitive considère également « que l'apprentissage est un processus actif et constructif [...] que les connaissances antérieures exercent un rôle primordial dans l'apprentissage » et que « l'apprentissage signifiant est étroitement lié à la représentation et à l'organisation des connaissances » (p. 25). En d'autres termes, l'apprenant construit son savoir activement tout en faisant des liens entres ses connaissances antérieures et les nouvelles. C'est pourquoi il importe de réactiver dans chaque situation d'enseignement et d'apprentissage, les connaissances antérieures de l'apprenant pour lui permettre de les lier aux nouvelles connaissances ; ceci dans le but de les organiser et de les consolider en mémoire à long terme. La situation d'apprentissage doit aussi amener l'apprenant à organiser ses connaissances en mémoire à long terme pour favoriser non seulement leur intégration, mais encore leur réutilisation par la suite (programme d'étude : niveau élémentaire des écoles fransaskoises[2]).

Enfin, la psychologie cognitive considère que l'apprentissage est l'acquisition d'un répertoire de stratégies et de connaissances cognitives et métacognitives qui se distinguent en trois catégories : les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Les premières portent sur les connaissances du contenu et répondent à la question *quoi ?* (par exemple, quels facteurs influencent la lecture ?) ; les secondes portent sur l'utilisation des stratégies et répondent à la question *comment ?* (par exemple, comment fonctionne telle ou telle stratégie de lecture ?) ; et enfin les dernières touchent aux conditions d'utilisation des stratégies et répondent donc aux questions *quand et pourquoi ?* (par exemple, à quel moment une stratégie est utile et pourquoi il faut l'utiliser ?). Le transfert des compétences métalinguistiques est maximisé si l'enseignement tient compte de ces trois types de connaissance dans l'apprentissage. En effet, pour que l'apprenant puisse appliquer ce qu'il a appris à d'autres contextes, il importe qu'il réponde à ces trois questions en s'interrogeant sur les connaissances à utiliser, comment, quand et pourquoi les utiliser (programme d'étude : niveau élémentaire des écoles fransaskoises[3]).

Dias (1999) définit le transfert comme « la capacité d'appliquer les apprentissages réalisés à des problèmes nouveaux dans le même domaine cognitif ou scolaire que celui de l'entraînement ou dans un

2 http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/elem/dem/dem1.html (consulté le 2 juin 2011)

3 http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/elem/dem/dem6.html (consulté le 2 juin 2011)

domaine différent » (p. 95). En d'autres termes, le transfert est un processus métacognitif qui permet de réinvestir dans une situation d'apprentissage des connaissances et des stratégies acquises dans un autre contexte. Vianin (2009), quant à lui, définit l'idéal du transfert comme étant la généralisation. Celle-ci correspond « à la capacité d'utiliser les apprentissages effectués dans n'importe quelle situation qui l'exige » (p. 176). Autrement dit, le transfert s'est généralisé « à la plupart, voire idéalement à l'ensemble, des situations dans lesquelles la compétence doit être mobilisée » (p. 176). En tant qu'enseignants spécialisés, nous avons un rôle primordial à jouer dans l'acquisition de cette compétence. Il nous importe que l'apprenant puisse objectiver les apprentissages réalisés durant l'appui et les réinvestir dans divers contextes. Or le problème est bien là : ceux-ci sont péniblement recontextualisés en classe. Comme le note Vianin (2007), « le transfert en classe des compétences développées en appui se fait difficilement » et « l'élève ne généralise pas spontanément les habiletés et comportements appris en appui » (pp. 131-132). Pire, l'élève devient expert en appui sans mobiliser les compétences construites en classe. Cependant, « une compétence qui ne « s'actualise » que dans le contexte précis de son apprentissage est une compétence inutile » (p. 130).

La difficulté de l'apprenant à transférer ses compétences découle en partie du fait qu'elles sont liées à leur contexte d'apprentissage. Celles-ci sont fortement contextualisées dans la situation d'apprentissage initiale rendant ainsi complexe pour l'élève d'identifier les compétences apprises dans des contextes différents et finalement de reconnaître les situations d'apprentissage dans lesquelles il peut les mobiliser. Il lui est difficile de lier les situations d'apprentissage pour en retirer les compétences nécessaires à son fonctionnement cognitif (comme conatif et métacognitif du reste !). Vianin (2009) présente les quatre étapes du transfert : contextualisation, décontextualisation par objectivation, décontextualisation par entraînement et recontextualisation des compétences apprises. Il propose également des pistes qui favorisent ce processus : faire des mises en projet, prévoir les situations de transfert, travailler sur les données profondes du problème, proposer des aide-mémoire faisant le lien entre la classe et l'appui, objectiver les compétences et les stratégies apprises (synthèse métacognitive), varier les situations d'apprentissage avec des exemples et des contre-exemples pour entraîner et mobiliser les savoirs en construction. Le questionnement de l'enseignant importe aussi : d'une part sur les processus : *Comment... ?* et d'autre part sur les liens existant entre les différentes situations d'apprentissage : *As-tu déjà fait quelque chose de semblable ? Comment vas-tu faire en classe ? Pour quelles raisons fais-tu cela ? Dans quelles autres situations pourrais-tu réutiliser cela ? Comment vas-tu faire en classe si tu te retrouves face à une fiche qui ressemble à celle que tu viens de faire ?*

En d'autres termes, il s'agit, comme nous l'avons précédemment mentionné, de développer chez les élèves des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles, ces dernières étant garantes du transfert pour Tardif (1992). Pour favoriser celui-ci, l'enseignant doit effectivement préciser « les conditions de transfert des connaissances et des stratégies » (p. 80), donc, d'après Vianin (2011) « vérifier la compréhension non seulement de la connaissance développée, mais de son utilisation (connaissances déclaratives ou procédurales ET conditionnelles » (p. 14). Mentionnons encore l'importance de mettre l'élève en situation complexe d'apprentissage pour favoriser le transfert et qu'il importe de collaborer avec les titulaires des classes (Tardif, 1999).

Pour conclure ce chapitre, nous mentionnons l'importance de se pencher sur les principes d'acquisition, d'intégration et de transfert des compétences pour planifier ses interventions pédagogiques, dans le but de donner à l'apprenant des outils pour gérer son fonctionnement cognitif. En effet, selon De Beni et Pazzaglia (1999), le rôle de l'enseignant est déterminant dans l'acquisition de tels outils par ses élèves : « un enseignant efficace est celui qui a développé et intériorisé un modèle métacognitif complexe, qui est convaincu de l'efficacité de l'utilisation de stratégies et qui se propose de créer cette attitude stratégique générale chez ses élèves aussi » (p. 206). L'éducation cognitive permet à l'apprenant d'acquérir des outils

de type « méta », (métacognitifs, métalinguistiques, entre autres) qui lui donnent les occasions d'apprendre à apprendre. Comme nous l'avons précisé, cette approche touche à la motivation, et plus particulièrement au phénomène des attributions causales en développant chez l'élève un sentiment de contrôlabilité sur ses apprentissages. Il peut développer ainsi des compétences structurées, intégrées et bien consolidées en mémoire à long terme. Pour finir, nous récapitulons les principes de base de la conception cognitive de l'apprentissage définis par Tardif (1992) qui constituent les fondements théoriques d'un enseignement explicite de stratégies que nous allons vous présenter dans le chapitre suivant et sur lesquelles nous avons basé nos interventions pédagogiques. Comme l'affirme cet auteur (*op. cit.*, p. 34) :

> L'apprentissage est un processus actif et constructif.
> L'apprentissage est l'établissement de liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures.
> L'apprentissage requiert l'organisation constante des connaissances.
> L'apprentissage concerne autant les stratégies cognitives et métacognitives que les connaissances théoriques.
> L'apprentissage concerne autant les connaissances déclaratives et procédurales que conditionnelles.

2.6 Enseignement explicite de stratégies : l'enseignement stratégique

Comme Tardif (1992), nous pensons que l'enseignement stratégique est un modèle d'enseignement approprié et efficace pour permettre aux apprenants en difficulté d'apprentissage, de s'outiller quant à la gestion de leurs apprentissages. Les élèves qui ont des difficultés de lecture ont besoin d'un enseignement explicite des stratégies de compréhension. Contrairement à l'élève bon lecteur, l'élève qui a des difficultés en lecture doit non seulement apprendre les stratégies efficaces, mais encore les conditions de leur utilisation. En effet, comme le rappelle Giasson (1999) « devenir un lecteur stratégique est [...] beaucoup plus complexe que le simple fait de connaître une série de stratégies : le lecteur stratégique sait coordonner, modifier et adapter des stratégies dans un plan global » (p. 223). Le lecteur stratégique doit adopter un comportement de résolution de problème : il connaît les stratégies dont il dispose et peut les adapter dans des situations nouvelles. St-Laurent, Vézina et Trépanier (1995) mentionnent d'une part que « les recherches démontrent qu'un élève performant est stratégique dans ses apprentissages, c'est-à-dire qu'il sait dans quelle situation une stratégie est appropriée et dans laquelle elle ne l'est pas » et d'autre part que « les tendances actuelles en adaptation scolaire suggèrent que l'intervention pédagogique avec les élèves en difficulté doit être centrée sur les stratégies cognitives et métacognitives » (p. 33). Aussi il importe, en tant qu'enseignants spécialisés, de veiller à enseigner des connaissances scolaires et des stratégies efficaces qui, dans le cadre de notre recherche, se rapportent à la lecture. L'objectif est ainsi d'aider l'apprenant à acquérir des stratégies spécifiques utilisées par les bons lecteurs. Pour cela, nous devons lui enseigner explicitement les manières de gérer ses processus de compréhension, tout en le rendant conscient quant à son rôle actif dans cette construction de sens. A noter qu'il importe de travailler les processus de compréhension en lecture à partir de situations signifiantes. Travailler de manière isolée les habiletés requises pour la lecture, tout en espérant que l'élève de par lui-même les relie en un tout signifiant pour devenir un lecteur expert ne porte effectivement pas toujours ses fruits (Giasson, *op. cit. ;* St-Laurent, 2008).

L'enseignement stratégique a donc pour objet l'enseignement et l'apprentissage de stratégies (Tardif, 1992). Concernant notre recherche, il s'agit de stratégies métalinguistiques, soit des outils de pensée permettant à l'apprenant de piloter ses processus mentaux en situation d'étude de texte, soit sa compréhension de texte et sa compétence à adapter ses réponses selon les informations à chercher. Lors

du modelage des stratégies, nous présentons autant les processus mentaux que le contenu. En effet, se basant sur les fondements de la psychologie, ce type d'enseignement comprend, comme nous l'avons déjà mentionné, des indications sur quand et pourquoi utiliser telle ou telle stratégie dans une situation bien précise (Giasson, 1999). Cette chercheure mentionne également que l'enseignement stratégique inclut des facteurs cognitifs, métacognitifs et affectifs. Concernant les aspects cognitifs (ou linguistiques), il s'agit d'enseigner aux élèves à utiliser, dans leurs lectures, des stratégies encore inconnues. Quant aux aspects métacognitifs (ou métalinguistiques), ils touchent à la prise de conscience de l'utilité et des conditions d'utilisation d'une stratégie. Pour cela, il importe d'expliquer aux élèves quand et pourquoi ils peuvent utiliser la stratégie et de quelles manières l'adapter aux diverses situations d'apprentissage afin d'atteindre l'objectif visé. Enfin, les aspects affectifs concernent la motivation des élèves dans l'utilisation des stratégies en leur montrant le lien existant entre l'utilisation de ces dernières et leur réussite dans une tâche. La motivation est une dimension essentielle dans l'apprentissage stratégique. Comme le fait remarquer Giasson (*op. cit.*), « [...] à moins d'être motivé à atteindre un but, le lecteur ne s'engagera pas dans l'utilisation d'une stratégie qui demande de l'effort. Sans un bon niveau d'estime de soi et une tendance à attribuer le succès à l'effort, les élèves ont peu de chance d'initier un comportement stratégique. » (p. 223). Désilets et Tardif (1993, p. 19) précisent aussi que :

> [...] l'enseignement stratégique se caractérise par une préoccupation centrée sur le développement des habiletés cognitives de haut niveau telles que l'analyse, la créativité et la critique. Il met également l'accent sur la modélisation des stratégies métacognitives qui aident l'apprenant à mieux gérer son propre processus d'apprentissage grâce à des activités conscientes de planification, d'évaluation et de correction de ses actions. Finalement, l'enseignement stratégique accorde une grande importance aux aspects affectifs de l'apprentissage et préconise, notamment, la mise en évidence de l'utilité des apprentissages pour entretenir la motivation des élèves.

L'enseignement stratégique se fait par un enseignement explicite qui se décline en trois étapes (Giasson, 2007 ; Giasson, 1995b ; St-Laurent, 2008) : modèle explicite, pratique guidée et pratique autonome. Martin (2011) présente les principes de cet enseignement. Pour commencer, il importe de préciser l'objet du modelage (le quoi). Ensuite, il faut orienter l'intention des élèves en finalisant leur écoute (par exemple, repérer les étapes présentées). Il importe de ne pas interrompre le modelage qui peut durer environ une dizaine de minutes. Enfin, dire comment, quand, où et pourquoi telle ou telle stratégie peut être utilisée ou pas. La pratique guidée vise à définir la pratique en devenir tout en pointant et en corrigeant les erreurs si les aides indirectes ont été inefficaces. L'enseignant guide ses élèves en les supervisant de manière active et en les questionnant sur leurs processus, tout en leur proposant de nombreux feed-back. Pour cela, il importe qu'il commente leurs réponses et rectifie leurs erreurs afin d'éviter leur cristallisation. A noter que l'enfant en difficulté est très souvent peu flexible quant aux stratégies employées et le risque est grand qu'il surgénéralise une stratégie à toutes les situations. Aussi il peut s'avérer nécessaire de refaire un autre modelage et ne pas attendre que l'élève découvre par lui-même les stratégies efficaces. Par la suite, l'enseignant doit laisser l'apprenant autonome pour qu'il puisse réinvestir seul ce qu'il a compris lors du modelage et de la mise en œuvre de la pratique guidée dans une autre tâche (les questions, les problèmes). Il réinvestit les stratégies apprises dans d'autres situations complexes d'apprentissage. Pour cela, l'enseignant doit offrir suffisamment d'occasions de pratiquer pour qu'il puisse consolider ses apprentissages et progressivement travailler de manière autonome. Cette pratique autonome intervient tardivement chez l'enseignant efficace. Apprendre à apprendre nécessite effectivement de la pratique.

De nombreux liens peuvent être faits avec le déroulement proposé par Giasson (2007) qui, dans le domaine de la compréhension en lecture, précise ces trois phrases en les séparant en cinq étapes : pour commencer, il s'agit de définir la stratégie et de préciser son utilité. Sa valorisation importe pour permettre à l'apprenant de réaliser que son application peut l'aider à mieux comprendre un texte. S'il n'en

prend pas conscience, il risque de vite l'oublier. Ensuite, dans l'enseignement explicite de stratégies, il est primordial de rendre transparent le processus en explicitant verbalement ce qui se passe dans la tête du lecteur expert. Puis, l'enseignant interagit avec l'apprenant pour le guider vers la maîtrise des stratégies. Il importe ici d'expliciter ses choix quant aux stratégies employées et d'évaluer leur efficacité. Dans l'étape suivante, il convient de favoriser l'autonomie de l'élève dans l'utilisation des stratégies afin de consolider ses apprentissages. Durant cette étape, l'apprenant assume presque seul la responsabilité et l'application de la stratégie enseignée. Enfin, l'enseignant l'incite, dans une dernière étape, à appliquer la stratégie lors de ses lectures diverses. Aussi il insiste quand et pourquoi utiliser cette stratégie.

Giasson (2007) synthétise ces cinq étapes de l'enseignement stratégique en les assimilant aux trois types de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles (pragmatiques selon cette chercheure). Elles répondent aux questions *quoi ?* (connaissances déclaratives : description de la stratégie), *pourquoi ?* (connaissances conditionnelles : explication sur l'utilité de la stratégie pour comprendre un texte), *comment* ? (connaissances procédurales : explicitation verbale de la stratégie, interactions avec l'élève pour le guider vers la maîtrise de la stratégie) et *quand ?* utiliser telle ou telle stratégie, en explicitant les conditions dans lesquelles la stratégie peut ou ne peut pas être utilisée tout en évaluant son efficacité (connaissances conditionnelles). En d'autres termes, l'enseignant présente les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles en lien avec les stratégies enseignées.

Nous pouvons faire le parallèle avec la posture que l'enseignant prend entre le savoir et l'apprenant. En effet, si nous considérons le triangle pédagogique de Houssaye (1993), il importe de s'interroger sur la place de l'enseignant entre le savoir et l'apprenant (Vianin, 2009). Si au début celui-ci se situe entre les deux pour modéliser le savoir en construction, par la suite il doit s'éloigner progressivement de cette relation, pour favoriser une pratique autonome du savoir. Pour commencer, nous devons donc définir les stratégies d'apprentissage et les compétences, préciser leur utilité, rendre transparents les processus et guider l'élève vers la maîtrise de ces dernières, puis favoriser son autonomie dans leur utilisation pour lui permettre de consolider ses apprentissages. Durant cette phase, l'enfant se responsabilise quant aux choix et aux applications des stratégies qui ont été explicitées. Nous ne les lui enseignons plus, mais discutons avec lui de la pertinence de ses choix (Giasson, 2007). En conséquence, après avoir guidé l'élève dans l'acquisition de connaissances en lien avec le savoir en construction, de compétences et de stratégies d'apprentissage nécessaires à son fonctionnement linguistique et métalinguistique, toutes indispensables à son autonomie, nous devons apprendre à nous retirer progressivement de la situation d'apprentissage et à faire confiance en ses ressources pour qu'il puisse justement développer son autonomie. Toutefois, intervenir ou pas, ce n'est pas toujours évident à savoir. Comme le fait remarquer Vianin (*op. cit.*), il s'agit « d'un très subtil réglage de la distance idéale à laquelle le sommet du triangle « professeur » devrait se trouver pour ne pas trop en faire ou en faire suffisamment » (p. 215).

2.7 Enseignement et apprentissage de stratégies et de compétences en lecture

Comme nous l'avons déjà noté, les élèves en difficulté scolaire ne savent pas tirer profit de leurs expériences et de leurs interactions avec leur entourage physique et social pour apprendre (Cèbe, 2010). C'est pourquoi, selon cette auteure, ils ont plus que les autres « besoin d'un enseignement explicite qui allie progressivement complémentarité des tâches de découverte, de résolution de problème, de conceptualisation et d'exercices et ce quels que soient les savoirs que l'outil vise à faire construire (la compréhension en lecture, la conscience phonologique, la catégorisation, le concept d'ordre...) » (pp. 25-26). Les élèves qui rencontrent des difficultés de lecture ont donc besoin d'un enseignement stratégique pour gérer leur compréhension (Giasson, 1995b). Il importe, par le modelage, de les guider vers une pratique autonome des stratégies d'apprentissage pour comprendre un texte et répondre à un questionnaire

en lien avec celui-ci, en leur enseignant non seulement les procédures, mais encore les conditions dans lesquelles celles-ci doivent être utilisées (Vianin, 2007). Les interventions pédagogiques visent à rendre les élèves actifs dans leur recherche de sens avant, pendant et après la lecture. Il faut développer leurs compétences métalinguistiques en leur permettant de prendre conscience des finalités de la lecture, soit comprendre ce qu'ils lisent et pouvoir communiquer avec l'auteur du texte.

Giasson (1999) cite diverses recherches réalisées à tous les niveaux d'enseignement, du début de l'enseignement primaire à l'Université sur l'enseignement stratégique de lecture. Les résultats montrent de manière générale qu'il est possible de faire acquérir des stratégies de lecture aux sujets : par exemple, « des chercheurs ont entraîné avec succès des élèves à utiliser l'inférence (Dewitz, Carr & Patberg, 1987), l'imagerie mentale (Gambrell & Bales, 1986), l'idée principale (Jacobowitz, 1990), les connaissances antérieures (Sachs, 1984), la reformulation (Feitler & Hellekson, 1993) et le résumé (Malone & Mastropieri, 1992) » (p. 223). Si les résultats de ces recherches sont plutôt positifs, il manque néanmoins des données sur l'utilisation des stratégies à long terme. En effet, les mesures des recherches citées par Giasson (*op. cit.*) sont souvent prises à court terme. C'est pourquoi, à la suite de Garner (1992), Giasson (*op. cit.*) se demande si les apprenants cessent d'utiliser les stratégies au bout d'un certain temps ou s'ils les modifient pour les adapter selon leurs besoins. Relevons que nous pouvons aussi nous interroger quant à la durée de vie des stratégies apprises par l'apprenant dans le cadre de cette recherche.

D'autres auteurs, notamment Giasson (1995b ; 2007), St-Laurent (2008), Vianin (2009) et Cèbe et Goigoux (2009) présentent également des stratégies pour comprendre un texte et répondre à des questions. De plus, ceux-ci ont le souci d'apporter une aide à l'enseignant en lui proposant des démarches qu'il peut réutiliser en classe. Quant au programme d'étude des écoles fransaskoises[4], il organise ses situations d'enseignement et d'apprentissage de stratégies pour comprendre un texte, pour réagir à la perte de compréhension et finalement pour rétablir les pertes de compréhension en trois étapes, à partir desquelles nous avons établi nos interventions pédagogiques : la préparation à l'apprentissage, la réalisation de la tâche et le transfert des compétences dans d'autres situations d'apprentissage.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi l'étude de texte comme situation complexe d'enseignement et d'apprentissage stratégiques. Selon Vianin (2009), il faudrait privilégier le texte explicatif car « la lecture des documents exige souvent une lecture sélective et précise [...], alors que la lecture de textes narratifs demande une compréhension globale de l'intrigue et devrait privilégier le plaisir » (p. 265). Malgré la critique, nous avons choisi des textes qui suivent la grammaire du récit, car l'enseignant titulaire, avec lequel nous travaillons, choisit majoritairement des textes narratifs pour évaluer la compréhension en lecture de ses élèves.

L'apprentissage de l'étude de texte est exigeant et demande à l'apprenant de se responsabiliser quant à la construction de ses compétences et à leur transfert dans des contextes variés et de plus en plus complexes. Comme nous l'avons déjà fait remarquer, l'apprentissage est guidé par des principes issus de la psychologie cognitive. Celui-ci est donc plus efficace et durable si l'apprenant se mobilise dans la construction de ses compétences et qu'il réussit à établir des liens entre les diverses compétences qu'il organise en réseau pour favoriser leur intégration comme leur réutilisation plus tard dans d'autres contextes d'apprentissage. Le transfert des compétences est enfin maximisé si l'enseignant tient compte dans ses interventions pédagogiques des trois types de connaissance, soit déclarative, procédurale et conditionnelle dans les apprentissages. L'acquisition de stratégies linguistiques (qui portent sur le traitement de l'information) et de stratégies métalinguistiques (qui se distinguent par la réflexion sur les processus de compréhension) permet à l'apprenant de devenir toujours plus efficace quant à la gestion de ses processus mentaux en compréhension de l'écrit. En outre, cette acquisition va permettre de développer

4 http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/elem/dem/dem2.html (consulté le 2 juin 2011)

chez l'apprenant une motivation scolaire qui repose en partie sur les perceptions qu'il a de ses propres compétences en étude de texte, les difficultés de la tâche et ses chances de réussite. Elle va déterminer son niveau d'engagement ainsi que la persévérance qu'il aura dans le texte à lire et les réponses à écrire (programme d'étude : niveau élémentaire des écoles fransaskoises[5]). Nous relevons une fois encore le rôle primordial de l'enseignant dans ce processus de construction de compétences métalinguistiques et le renforcement de la confiance en soi.

Pour commencer, il importe de clarifier, avec l'apprenant, l'enjeu de l'étude de texte. Selon Vianin, (2009), « s'ils veulent pouvoir mobiliser les bonnes stratégies, les enfants doivent déjà être capables de reconnaître une étude de texte et de comprendre ce qui est attendu » (p. 267). Autrement dit, si l'élève reconnaît l'étude de texte, il lui est plus facile de la réaliser puisqu'il sait vers quoi il s'engage. Par conséquent, l'étude de texte est définie comme un exercice qui demande de répondre à des questions en étudiant un texte : elle peut donc être reconnue grâce à ses composantes, un texte et un questionnaire (Vianin, *op. cit.*). L'apprenant doit également prendre conscience que la finalité de la lecture est la compréhension et que l'étude de texte lui permet d'affiner cette dernière. Ce n'est qu'une fois l'enjeu et l'objectif compris que le travail sur les stratégies pour comprendre un texte et répondre à des questions peut commencer.

Ensuite, l'apprenant doit lire le texte au moins deux fois avant de répondre aux questions. Cette lecture se fait en questionnant les intentions de l'auteur, en réagissant à la perte de sens et en s'aidant de la structure narrative du texte pour anticiper les informations. Il importe ici d'insister sur le fait que de se poser des questions durant la lecture permet de mieux comprendre les textes lus (Giasson, 1995b ; Vianin, 2009). Selon Giasson (2007), il peut paraître « étonnant, à première vue, qu'une technique qui ne demande que de relire le texte puisse intervenir au niveau de la compréhension. Cependant, le fait peut fort bien s'expliquer par le travail cognitif effectué au cours des relectures : premièrement, l'énergie du lecteur n'étant plus mobilisée par le décodage, elle devient disponible pour les processus de compréhension; deuxièmement, on sait que la première lecture d'un texte n'amène parfois qu'une compréhension superficielle alors que les relectures permettent une compréhension plus approfondie et plus structurée. C'est ce qui se passe dans la technique de la lecture répétée. » (p. 46). C'est pourquoi nous comparons la compréhension en lecture à la situation où nous lançons un caillou dans l'eau (Vianin, *op. cit.*). En effet, le rond créé par les vagues s'agrandit en des cercles concentriques et en lecture le processus est identique : « [...] après une seule lecture, la compréhension est petite et seuls quelques éléments du texte ont été identifiés [...]. Lors de la relecture, la compréhension grandit et de nouvelles informations viennent compléter les premières. » (pp. 268-269). Parfois, une seule lecture peut suffire, la compréhension du texte étant suffisante. Nous pourrions comparer cela à la situation où nous jetons un énorme caillou dans l'eau qui fait tout de suite un gros cercle.

Par la suite, il importe comme nous l'avons déjà mentionné, que l'apprenant reformule le texte dans ses propres mots et selon la grammaire du récit, dans le but de vérifier sa compréhension du texte lu. St-Laurent (2008) précise effectivement que la reformulation du texte « développe le sens de la structure du récit et améliore la compréhension en lecture » (p. 232). Cette démarche permet encore de mémoriser les informations importantes. Une bonne compréhension du texte facilite ensuite le passage aux questions portant sur celui-ci. A noter que l'élève mauvais lecteur se précipite très souvent sur les questions malgré une compréhension globale ou pauvre du texte lu, rendant ainsi la tâche plus ardue. En effet, Cèbe et Goigoux (2009) ont constaté que celui-ci répond aux questions avant même d'avoir lu le texte, qu'il localise dans ce dernier les mots-clés de la question pour recopier la partie du texte située après ou encore qu'il peut recopier un bout de phrase ou carrément une partie de texte plutôt que de rédiger ce qu'il pense être correct, car il craint de faire des fautes d'orthographe. Il répond partout de la même manière, sans se

5 http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/elem/dem/dem3.html (consulté le 2 juin 2011)

demander si les questions sont de natures différentes. Il ne sait également pas s'il doit relire le texte avant de répondre et s'il le souhaite, il relit le tout ne sachant pas trop ce qu'il doit relire. Il peut encore chercher attentivement si la question lui semble facile mais répond de manière hasardeuse si elle lui paraît difficile. Bref, ces deux auteurs (2009) relèvent que « très rares sont les élèves qui ont compris que les questionnaires pouvaient les aider à mieux comprendre le texte » (p. 76).

Enfin, l'apprenant peut répondre aux questions. Pour cela, il doit les lire et les interpréter (Giasson, 1995b) en les reformulant, dans ses propres mots, si nécessaire. Il importe qu'il les comprenne pour ne pas répondre hors propos. De plus, il doit apprendre à respecter le contenu du texte et à ne pas faire intervenir sa subjectivité. Giasson (2007) précise que « [...] ce n'est pas que les lecteurs faibles ou plus jeunes ne sont pas sensibles à l'importance des informations, mais plutôt qu'ils ont une conception différente de ce qu'est l'information importante. Ils considèrent comme importante une idée qui les intéresse personnellement et non pas ce que l'auteur a lui-même marqué comme central ou essentiel. » (p. 75). Aussi l'apprenant doit apprendre non seulement à rester fidèle au texte et à rechercher de manière précise les informations si elles sont demandées, mais encore à développer la capacité d'aller plus loin que celui-ci en faisant intervenir ses propres connaissances. L'analyse d'un texte exige effectivement très souvent, selon Vianin (2009), « une interprétation plus personnelle de son contenu et une confrontation entre l'avis du rédacteur et l'analyse du lecteur » (p. 269).

St-Laurent (2008) propose une stratégie (cf. Annexe G), adaptée de Raphaël (1986) pour répondre aux questions. Celle-ci guide l'apprenant à s'interroger sur les différentes sources d'informations et à les utiliser pour répondre à des questions sur un texte. Comme le souligne cette auteure (2008), « le procédé aide les élèves à comprendre qu'ils ont besoin à la fois du texte et de leurs connaissances pour répondre à des questions, ce qui les amène à adopter un comportement stratégique pour s'adapter à chacune de ses sources » (p. 226). Les réponses ne sont assurément pas toujours données explicitement dans une phrase ou plusieurs phrases, mais parfois elles exigent un travail de recherche et d'inférence de la part de l'apprenant qui doit relier les informations du texte à ses propres connaissances. Parfois, la réponse est uniquement en l'apprenant car la question le renvoie à ses propres connaissances ou demande son avis sur le problème (Vianin, 2009). A ce propos, plus les questions mobilisent des réponses impliquant le lecteur, plus il devra faire appel à une compréhension inférentielle, voire critique du texte. Au contraire, plus les questions portent sur des informations explicites du texte, plus il devra faire appel à une compréhension littérale de celui-ci.

Cèbe et Goigoux (2009, p. 85) proposent également trois procédures (A, B et C, voir tableau 2) pour répondre aux questions auxquelles nous avons très souvent fait référence lors de nos interventions pédagogiques :

Tableau 2 : stratégies pour répondre aux questions.

A. La réponse est *écrite* dans le texte : il suffit de la **recopier**. Pour la trouver, il faut parfois reformuler la question.
B. La réponse *n'est pas écrite* mais toutes les informations sont dans le texte : il faut les **réunir pour déduire** la réponse.
C. La réponse *n'est pas écrite* : il faut la **rédiger**. Il faut **raisonner** à partir des informations du texte et de ses connaissances **pour déduire** la réponse.

Il y a des questions pour lesquelles l'apprenant est certain de sa réponse. Il n'est donc pas obligé de relire le texte. Par contre, pour d'autres, sa relecture, partielle ou complète, s'impose car la réponse à trouver intègre plusieurs informations ou fait le lien avec ses propres connaissances. Il importe ici de procéder à une relecture stratégique, soit à s'interroger sur ce qu'il recherche et sur l'endroit probable où il pourrait retrouver de manière efficace les informations. A noter que le rappel du texte selon la grammaire du récit

facilite cette relecture, car les informations ont été mémorisées et comprises. Avec cette stratégie également, nous pouvons faire le parallèle avec les quatre niveaux de compréhension du texte. En effet, recopier une phrase pour répondre à une question implique davantage une compréhension littérale, voire inférentielle du texte. Par contre, pour rédiger une réponse à partir des informations du texte et de ses propres connaissances, il importe d'avoir non seulement une compréhension inférentielle, mais encore critique, voire créative du texte.

Pour conclure, lire un texte implique pour l'apprenant de se fabriquer pas à pas une représentation mentale, intégrant et organisant toutes les informations qui le composent avec ses propres connaissances antérieures. Il importe ici de savoir lire entre les lignes, soit inférer ce que le texte ne dit pas tout en se questionnant sur les intentions de l'auteur pour ne pas perdre le sens du texte. La reformulation, ou le rappel du texte, à travers un questionnement portant sur la grammaire du récit peut l'aider à améliorer la compréhension de celui-ci comme la mémorisation des informations qui le constituent. Il importe encore que l'élève lise bien les questions et qu'il les reformule afin de cibler ce qui est demandé. Enfin, il doit s'interroger sur la localisation des informations à rechercher pour pouvoir y répondre en adaptant ses stratégies de relecture et en ajustant ses réponses aux types de question : recopier ou rédiger. Pour finir, nous posons diverses questions sur les processus mis en œuvre afin d'identifier les stratégies et les compétences acquises. Celles-ci nous permettent de comprendre les démarches de l'apprenant. Elles le poussent également à réfléchir sur la pertinence des stratégies utilisées lorsqu'il réalise une étude de texte. A noter que cette réflexion participe au développement de ses processus métacognitifs (Giasson, 2007) et plus précisément de ses processus métalinguistiques. Les questions portent sur les processus de compréhension de texte et les stratégies pour répondre aux questions sur le texte.

3. Problématique

Comme nous l'avons relevé, les résultats des recherches portant sur les connaissances métacognitives et sur la gestion de la compréhension montrent d'une part que les lecteurs habiles ont des processus métacognitifs plus développés que les lecteurs moins habiles en lecture, et d'autre part que les processus métacognitifs peuvent être modifiés par l'enseignement. Précisons à nouveau que les compétences métacognitives présentées dans ces études sont pour nous de l'ordre des compétences métalinguistiques, puisqu'elles interviennent directement dans le processus de lecture. Aussi nous pouvons affirmer que les recherches sur la lecture mettent en évidence un lien étroit entre les compétences métalinguistiques et les stratégies de lecture des élèves. Elles montrent également l'influence positive d'une conception intelligente de l'écrit sur l'apprentissage de la lecture. Les difficultés lexiques que rencontrent certains élèves découleraient donc d'un manque de compétences et de stratégies métalinguistiques. Lorsqu'ils lisent, ils ne réalisent pas toujours qu'ils ne comprennent pas et s'ils le conscientisent, ils n'ont pas les stratégies à disposition pour rétablir la perte de compréhension. Du reste, ils ne ressentent pas nécessairement le besoin d'intervenir lors d'une perte de compréhension et ne voient pas toujours l'importance d'essayer une autre stratégie lorsque celle qu'ils ont utilisée a échoué. A l'inverse, plus l'apprenant a construit des compétences métalinguistiques, plus il est au clair avec l'écrit et plus ses stratégies de lecture sont efficaces et appropriées : il sait quand, comment et pourquoi les utiliser. Par conséquent, les bons et les mauvais lecteurs se distinguent quant à leur connaissance des objectifs et des stratégies de lecture, et à leur capacité de les appliquer dans une tâche de manière flexible et adéquate. Plus précisément, ce sont les stratégies de contrôle métalinguistiques qui les caractérisent, celles-ci étant primordiales dans le processus de compréhension de l'écrit.

Différentes stratégies métalinguistiques pour comprendre un texte et répondre à des questions ont été mises en évidence par les recherches. Or, si certaines d'entre elles ne mettent l'accent que sur un ou deux éléments que nous considérons comme importants dans la compréhension de l'écrit, d'autres en précisent davantage, mais ne les réunissent pas en une seule démarche (cf. Tableau 3). C'est pourquoi nous en avons proposé une qui fait la synthèse des stratégies pour comprendre un texte et répondre à des questions à son sujet dont nous analysons, entre autres, l'efficacité dans cette étude.

Notre étude porte donc sur l'acquisition de stratégies métalinguistiques (au niveau de la métacompréhension) à travers un enseignement stratégique en lecture. Nous faisons l'hypothèse qu'un enseignement stratégique tel qu'il a été défini précédemment permettrait à l'apprenant d'acquérir non seulement des connaissances métalinguistiques sur ses ressources, ses difficultés en lecture et sur les stratégies utilisées en compréhension de l'écrit ainsi que des connaissances sur les définitions et les fonctions de cette dernière, mais encore des processus autorégulatifs de lecture lui permettant de gérer sa compréhension (Giasson, 2007) et de répondre aux questions sur le texte. Ces compétences permettraient in fine d'améliorer sa compréhension en situation spécifique d'étude de texte et peut-être plus globalement en lecture de consignes et de textes informatifs. Nous faisons également le postulat qu'en développant des stratégies pour réaliser les études de texte, la confiance en ses compétences en lecture reviendrait. En effet, si l'élève acquérait des processus de contrôle de ses apprentissages en lecture et de son fonctionnement cognitif, il réaliserait les liens entre ses progrès et l'utilisation des stratégies apprises.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons aussi amené l'apprenant à faire la synthèse métacognitive du travail effectué et des apprentissages réalisés pour lui permettre de les identifier en les nommant. Nous pensons que ce travail de décontextualisation, c'est-à-dire d'objectivation des compétences, rend possible la prise de conscience des progrès réalisés et favorise ainsi le transfert des compétences à d'autres contextes. Notre objectif étant que l'apprenant puisse réinvestir en classe les compétences apprises en appui, il importait donc d'une part de les objectiver et d'autre part de le guider vers une pratique autonome

des stratégies métalinguistiques, définies au préalable quant à leur utilisation et aux conditions de cette dernière.

Enfin, nous avons mis en évidence que les élèves qui rencontrent des difficultés en lecture ont besoin plus que les autres d'un enseignement explicite de stratégies. Aussi, du point de vue didactique, cette recherche montre l'importance du rôle que l'enseignant peut avoir dans l'acquisition de stratégies en étude de texte en lien avec le développement de compétences de l'ordre du « méta ». En effet, en intégrant des activités métalinguistiques dans sa pratique pédagogique, il permet à l'apprenant d'être toujours plus performant dans ses apprentissages, ayant développé une conception claire des définitions et des fonctions de la lecture et ayant acquis des stratégies de contrôle et de gestion de sa compréhension en lecture, et plus généralement de son fonctionnement cognitif.

Nos questions de recherche portent d'une part sur les apports de l'enseignement stratégique sur l'acquisition de stratégies métalinguistiques pour comprendre un texte et répondre par écrit à des questions à son sujet ; et d'autre part sur les apports de ces compétences métalinguistiques sur la conception des définitions et des fonctions de la lecture, plus précisément la clarté cognitive de l'acte lexique. Nous interrogeons également l'influence d'une telle pratique sur la confiance en soi.

Voici notre question générale et nos questions spécifiques de recherche :

Question générale :
Quels sont les apports de l'enseignement explicite de stratégies en compréhension de l'écrit sur l'acquisition de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles en lien avec les stratégies métalinguistiques pour comprendre un texte et répondre à des questions et sur la clarté cognitive de l'acte lexique ?

Questions spécifiques :
1) L'enseignement explicite de stratégies en compréhension de l'écrit contribue-t-il à l'acquisition de compétences métalinguistiques pour gérer la compréhension en lecture ?
2) L'enseignement explicite de stratégies en compréhension de l'écrit contribue-t-il à l'acquisition de compétences métalinguistiques pour adapter les réponses aux types de question ?
3) L'enseignement explicite de stratégies en compréhension de l'écrit contribue-t-il à une modification des conceptions des définitions et des fonctions de la lecture ?
4) L'enseignement explicite de stratégies en compréhension de l'écrit contribue-t-il à une amélioration plus générale de la compréhension en situations variées de lecture ?
5) L'enseignement explicite de stratégies en compréhension de l'écrit contribue-t-il au développement de la confiance en soi ?

4. Méthodologie

Pour commencer, dans le cadre de la méthodologie, nous spécifions le type de notre recherche qui porte sur l'analyse d'une étude de cas. Ensuite, nous définissons notre situation d'enseignement et d'apprentissage stratégiques et enfin les critères qui nous ont permis d'analyser nos questionnaires, notre entretien et les processus d'enseignement et d'apprentissage.

4.1 Recherche-action

Notre étude s'inscrit dans le paradigme de la recherche-action. Notre objectif est d'apporter, à travers une analyse qualitative des données recueillies, une réflexion sur les apports de l'enseignement stratégique, sur l'acquisition de compétences et de stratégies métalinguistiques en situation d'étude de texte au cours de la recherche. L'objectif n'est pas tant de « cibler la production de connaissances qui seront utilisées, en général, après la recherche, pour influencer l'action », mais plutôt « d'intégrer l'action au processus de recherche afin que le changement visé se produise pendant la recherche » (Dolbec & Clément, 2004, p. 183). La recherche et l'action sont donc menées simultanément. Notre recherche est également exploratoire. C'est une démarche non structurée et qualitative, visant à apporter des hypothèses explicatives. En effet, ce type de recherche fournit principalement des données qualitatives et ne se fonde pas sur des hypothèses préconçues, dans le but de mieux définir la problématique en apportant de nouvelles hypothèses explicatives qui seraient à vérifier ultérieurement. Enfin, nous pouvons ajouter que notre étude est monographique, car elle porte sur l'étude d'un cas. Elle analyse de manière approfondie les acquisitions d'un élève à travers un enseignement explicite de stratégies métalinguistiques pour comprendre un texte et répondre à des questions sur celui-ci. Pour finir, la recherche s'est déroulée dans une école primaire d'une commune du Valais durant le deuxième semestre de l'année 2010-2011.

4.2 Apprenant

L. est de nationalité suisse. Elle est âgée de 13 ans. Cette enfant est issue d'un milieu socioculturel modeste. Ses parents sont présents dans son parcours scolaire, mais disposent de peu de temps pour l'aider dans ses devoirs. Ils ne sont aussi pas très à l'aise avec les savoirs appris à l'école. C'est pourquoi l' école primaire de la commune du Valais a fait appel à une bénévole pour approfondir et consolider les savoirs appris en classe. Sa grande sœur l'aide parfois également si elle ne comprend pas ce qu'elle doit faire. A l'école, elle est bien intégrée et a de nombreux amis. L. a redoublé la deuxième primaire et n'a pas atteint les objectifs de fin de cinquième primaire. Par conséquent, elle suit un programme adapté depuis la sixième primaire. Nous la suivons trois fois par semaine dans notre local d'appui, le lundi matin (deux heures), le mardi matin (une heure) et le jeudi après-midi (une heure) afin d'atteindre les objectifs visés (cf. Annexe A). Outre ses difficultés d'apprentissage en mathématiques et en français, elle rencontre des problèmes importants en compréhension de l'écrit. Nous avons donc ciblé une partie de nos interventions pédagogiques sur l'acquisition de stratégies métalinguistiques.

4.3 Situation d'enseignement et d'apprentissage stratégiques : l'étude de texte

La prise en charge ciblant les objectifs sur l'acquisition de compétences métalinguistiques s'est déroulée tous les lundis et mardis matin de huit heures à neuf heures au local d'appui. Il importait encore que L. apprenne à gérer son fonctionnement cognitif dans le but de transférer, en classe, les compétences

acquises durant l'appui. Nous ajoutons également l'importante collaboration avec son enseignant titulaire. Au tableau 3, nous présentons les objectifs spécifiques en lien avec les compétences métacognitives et les stratégies enseignées pour comprendre un texte et répondre aux questions.

Tableau 3 : objectifs de l'intervention.

Compétences visées	**Objectifs spécifiques**
Compétences métacognitives	• Intégrer les rituels au début des cours d'appui et dire pourquoi on fait tout cela (prise de conscience de ses difficultés et de ses ressources). • Dire à son maître ce qu'elle a fait/appris pendant l'appui (transfert des apprentissages/compétences). • Réfléchir avant de faire : activer les connaissances antérieures. • Planifier, contrôler et réguler ses apprentissages et son fonctionnement cognitif : identifier la consigne, l'objectif de l'activité, planifier les étapes et contrôler son travail. • Justifier ses réponses.
Compétences métalinguistiques	• Comprendre les textes lus : raconter dans ses mots l'histoire lue (de qui parle-t-on, quand cela se passe, où cela se passe, quel est le problème, comment le problème a-t-il été réglé, comment l'histoire se termine-t-elle ?) -> faire le film dans ma tête. • Réagir à la perte de sens (qu'est-ce que l'auteur veut dire ?). • Répondre à des questions en lien avec le texte. • Acquérir des stratégies de compréhension de texte : lire deux fois, reformuler le texte dans mes propres mots, répondre aux questions. • Distinguer les quatre sources de réponses à des questions : dans le texte [dans une phrase (1), dans plusieurs phrases (2)] ou dans ma tête [dans ma tête et dans le texte (3), dans ma tête (4)].

Dans une perspective stratégique et comme relevé précédemment, nous avons organisé les situations d'enseignement et d'apprentissage en trois étapes sur la base du programme d'étude des écoles fransaskoises[6]. Les études de texte choisies pour guider L. dans l'utilisation autonome des stratégies métalinguistiques sont de niveau de sixième primaire.

1) **La préparation à l'apprentissage** : nous clarifions ici les enjeux et les objectifs de l'étude de texte. Nous transmettons aussi à L. les informations nécessaires pour qu'elle puisse mobiliser ses connaissances et anticiper la suite des apprentissages. Nous lui présentons les stratégies à apprendre pour comprendre un texte et répondre à des questions à son sujet (connaissances déclaratives). Par la suite, elles sont réactivées à chaque séance d'appui pour qu'elle puisse faire le lien entre les nouveaux apprentissages et ses connaissances antérieures. Du reste, ce lien favorise l'intégration des compétences en mémoire à long terme ainsi que leur réutilisation dans des contextes variés, rendant ainsi les apprentissages signifiants et donc motivants. Nous relevons également à chaque fois les raisons et l'importance de la stratégie pour devenir toujours plus efficace en étude de texte tout en pointant l'objectif ultime de celle-ci qui est celui d'affiner sa compréhension en lecture (connaissances conditionnelles). Pour cela, L. possède un aide-mémoire (cf. Tableau 4) qui récapitule les stratégies à utiliser. Nous avons déjà présenté leurs fondements théoriques dans la première partie de cette étude. Précisons que cet aide-mémoire favorise le transfert des compétences acquises en classe puisqu'il fait le lien entre les diverses situations d'apprentissage. Au tableau 4, nous présentons la démarche pour comprendre un texte et répondre à des questions.

6 http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/elem/dem/dem2.html (consulté le 2 juin 2011)

Tableau 4 : démarche pour comprendre un texte et répondre à des questions.

Les stratégies pour comprendre un texte et répondre à des questions
Je lis deux fois le texte en faisant le film dans ma tête et en m'interrogeant sur ce que l'auteur veut dire : est-ce que je comprends ce que l'auteur dit ?
Si je ne comprends pas un mot, une phrase ou une partie du texte, je m'arrête et je relis. Je peux m'aider du dictionnaire si nécessaire. Dans tous les cas je réagis à la perte de sens, je l'identifie et je trouve des solutions pour y remédier.
Je reformule le texte dans mes propres mots selon la grammaire du récit (de qui cela parle, quand et où cela se passe, quel est le problème et comment il est résolu) pour vérifier ma compréhension du texte lu. Je mémorise ainsi les informations importantes. Bien comprendre le texte m'aide à répondre plus facilement aux questions.
Je reformule dans mes propres mots les questions pour mieux les comprendre. Je dois comprendre ce que l'on me demande pour ne pas répondre à côté.
Je réponds aux questions en me demandant si je dois relire le texte pour pouvoir y répondre. Si tel est le cas, je fais une relecture stratégique en m'interrogeant sur la localisation de l'information à rechercher (début, milieu, fin du texte). D'avoir reformulé le texte m'aide dans cette lecture stratégique.
Je réponds aux questions en m'interrogeant également sur la source de l'information à rechercher (dans le texte, dans ma tête ou dans le texte et ma tête) et j'adapte mes réponses selon le type de question (cf. Annexe G).
Je contrôle mes réponses : ai-je bien répondu à toutes les questions ? Ai-je bien répondu à ce que demandaient les questions ?

L. doit commencer par lire deux fois le texte : la première fois pour le découvrir et la seconde fois pour affiner sa compréhension. Cette lecture est dynamique et l'amène à s'interroger sur le sens de ce qu'elle lit. Si elle ne comprend pas un mot, une phrase ou un paragraphe, elle doit réagir à la perte de sens et relire le passage incompris. Ensuite, nous lui demandons de le reformuler dans ses propres mots et selon la grammaire du récit afin de vérifier, pour elle et pour nous, sa compréhension du texte lu. Cette démarche lui permet également d'intérioriser progressivement les questions qu'elle doit se poser lorsqu'elle lit des textes narratifs. Elle lui permet encore de mémoriser les informations et facilite ainsi le passage aux questions portant sur le texte lu. Enfin, L. peut répondre aux questions en les reformulant dans ses mots si nécessaire pour s'assurer qu'elle les a bien comprises. Elle doit aussi s'interroger sur la source de l'information à rechercher pour adapter ses réponses aux types de question. Elle peut procéder à une relecture stratégique pour rechercher cette dernière. Pour finir, elle doit contrôler ses réponses pour s'assurer qu'elle y a répondu et qu'elle répond bien à ce qui est demandé.

2) **La réalisation de la tâche** : lors des appuis, nous modélisons les stratégies pour comprendre un texte et répondre à des questions. Nous rendons transparents les processus mis en œuvre pour réaliser la tâche en exprimant à voix haute notre gestion mentale de ces dernières en lisant un texte et en répondant aux questions. En d'autres termes, nous explicitons comment l'information doit être traitée afin que L. puisse progressivement prendre en charge le processus. Nous lui fournissons ainsi des informations procédurales sur la manière de faire l'étude de texte, tout en la guidant dans un premier temps dans la réalisation de l'activité et le traitement de l'information qu'elle reçoit, pour progressivement la pousser vers une pratique autonome et efficace des stratégies métalinguistiques enseignées à travers diverses études de texte. Pour cela, nous lui demandons de lire le texte et de répondre aux questions en s'aidant de l'aide-mémoire et en l'amenant à expliciter dans ses propres mots les stratégies utilisées. Comme nous l'avons déjà noté, nous lui posons diverses questions pendant la réalisation de l'activité afin de mettre en évidence ses démarches et lui permettre de réfléchir sur la pertinence des stratégies utilisées : *A quoi penses-tu lorsque tu es face à*

une tâche de ce genre ? Comment sais-tu que... ? Comment sais-tu que tu as compris ? Comment as-tu fait pour comprendre ce mot ? Quelle procédure as-tu utilisée ? Comment as-tu obtenu cette réponse ? Comment as-tu fait lorsque tu as rencontré un mot difficile ? As-tu déjà utilisé cette démarche dans une autre situation ?

Pendant la lecture, nos interventions amènent donc L. à évaluer ses prédictions et à en formuler d'autres. Elles l'aident encore à déterminer les sources de ses pertes de compréhension et à choisir des stratégies pour y remédier d'une part et à établir des relations entre les parties du texte, à faire des inférences d'autre part. Nous l'incitons aussi à établir des liens entre ses propres connaissances et le contenu du texte, tout en distinguant les informations importantes de celles qui le sont moins. Enfin, nous lui demandons de reformuler dans ses propres mots le texte lu en l'encourageant à se poser des questions selon la grammaire du récit et sur ce que l'auteur veut communiquer. Nous suivons les principes généraux d'interventions pendant la lecture présentés par Giasson (1995c).

La modélisation de la stratégie s'est déroulée courant mars. Puis, nous avons guidé L. vers une pratique autonome de la stratégie enseignée à partir de Pâques 2011, et cela en suivant les étapes de l'enseignement stratégique proposées par Giasson (2007) que nous avons présentées dans la revue de la littérature. Après avoir modelé l'utilisation des stratégies par la pensée à voix haute, nous avons donné à L. des occasions de les exercer au travers de diverses études de texte et en interagissant avec ses pairs lorsqu'elle se trouvait en classe. Enfin, nous avons encouragé l'utilisation autonome des stratégies pour réaliser les études de texte. Les retranscriptions (cf. Annexe R) présentent les situations d'enseignement et d'apprentissage d'abord de pratique guidée, puis autonome des stratégies métalinguistiques utilisées par L., soit avec nous au local d'appui, soit en classe avec son enseignant titulaire et ses camarades de classe.

3) **Le transfert des apprentissages dans d'autres situations d'apprentissage** : durant cette phase, L. est amenée à utiliser ses stratégies métalinguistiques pour comprendre un texte et répondre à des questions dans plusieurs études de texte (cf. Annexes J et L) en appui ou en classe. En effet, pour transférer les compétences dans diverses situations, il importe de lui proposer diverses études de texte et cela dans différents contextes (classe ou appui) pour qu'elle puisse réinvestir les compétences acquises. Il importe encore de lui enseigner les conditions d'utilisation efficace des stratégies (connaissances conditionnelles). Pour favoriser le transfert des compétences, nous demandons également à L., après chaque séance d'appui, de procéder à une synthèse métacognitive de ce qui a été réalisé durant l'appui, de ce qu'elle a appris et qu'elle peut réutiliser en classe. Comme nous l'avons déjà souligné, cette démarche lui permet de décontextualiser, c'est-à-dire d'identifier et de nommer, les compétences et les stratégies acquises pour faciliter leur transfert en classe. En outre, ayant pris conscience de celles-ci, elle peut réaliser les progrès accomplis. A noter que l'organisation des stratégies pour réaliser une étude de texte, sous forme d'un aide-mémoire, permet d'organiser les compétences en mémoire à long terme tout en favorisant leur transfert dans des situations d'apprentissage variées.

4.4 Dépouillement et analyse des données

Nous avons séparé l'analyse de nos données en trois temps afin de mettre en évidence non seulement les ressources et les progrès de L, mais encore ses difficultés qui persistent malgré nos interventions pédagogiques. Comme relevé en introduction, nous les présentons avec leur interprétation. Pour commencer, nous analysons la situation initiale de L. Pour cela, nous mettons en avant ses résultats scolaires (cf. Annexes C et H) ainsi que notre évaluation globale de son attitude face à la lecture qui nous a du reste permis de rédiger les objectifs spécifiques relatifs à la compréhension de l'écrit (cf. Tableau 3). Ensuite, nous analysons les processus d'intervention sur la base de retranscriptions de séances d'appui (cf.

Annexe R). Enfin, nous mettons en évidence la situation de L. en fin d'intervention. L'analyse de ses réponses à l'étude de texte de l'examen cantonal de 2011 nous permet d'évaluer ses progrès.

Avant de commencer notre enseignement stratégique, il nous importait toutefois d'évaluer plus rigoureusement l'état des compétences de L. à réaliser une étude de texte ainsi que ses conceptions de la lecture. Nous avons donc utilisé une évaluation des processus métalinguistiques sur la base de l'analyse d'une étude de texte proposée par le programme d'apprentissage cognitif scolaire médiatisé (Vianin, 2009). Pour évaluer les conceptions qu'a L. des stratégies efficaces en lecture, de ses définitions, de ses fonctions et de ses finalités, nous avons aussi utilisé plusieurs questionnaires : sur la clarté cognitive de l'acte lexique (Vianin, 2006 ; Vianin, 2009) et sur l'efficacité des stratégies (Hahn, 1984). Nous avons encore fait un entretien sur la manière dont L. aborde l'activité de lecture (Wixson *et al.*, 1984). Le questionnaire de Hahn (*op. cit.*) ainsi que l'entretien de Wixson *et al.* (*op. cit.*) ont été traduits et adaptés par Giasson (2007). Nous avons utilisé ces adaptations dans le cadre de cette recherche. Les questionnaires et l'entretien portent sur le quoi lire, le comment lire et le pourquoi lire. A relever que nous avons modifié l'intitulé des questions de Vianin (2009) en parlant non pas de processus métacognitifs, mais plutôt de processus métalinguistiques afin de préciser notre domaine d'étude : la métacompréhension. De même pour l'entretien (Giasson, 2007, adapté de Wixson *et al.*, 1984), il n'est pas, pour nous, métacognitif ; il est métalinguistique, puisque l'objet de réflexion sur lequel porte celui-ci est linguistique. Nous avons également donné à L. ces mêmes questionnaires et refait l'entretien en fin d'année scolaire 2010-2011 pour évaluer l'apport d'un enseignement stratégique sur ses conceptions de la lecture et sur son acquisition de compétences métalinguistiques. A noter que les questionnaires présentés ci-dessus permettent une première prise de conscience par L. des stratégies à avoir pour comprendre un texte et répondre à des questions. En effet, selon Giasson (2007), « [...] lorsque des élèves ne savent pas gérer leur compréhension en lecture, une bonne façon de commencer l'enseignement consiste à leur faire acquérir des connaissances sur les stratégies métacognitives. Les élèves qui ne connaissent pas l'existence ou la valeur relative des différentes stratégies sont peu susceptibles d'utiliser efficacement ces dernières pour résoudre des problèmes de compréhension lorsqu'ils se trouvent en situation de lecture. » (p.157).

Plus précisément, l'analyse de l'étude de texte (cf. Annexe M) pour évaluer les processus métalinguistiques se base sur les principes de l'enseignement explicite de stratégies et donc de l'éducation cognitive, soit relier les anciennes connaissances aux nouvelles, les organiser dans la mémoire à long terme en faisant appel aux connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles et faire la synthèse des apprentissages. Cette analyse permet de faire également le parallèle avec les processus de planification, de contrôle, de régulation et de transfert puisque les critères d'observation proposés relèvent des opérations mentales que l'apprenant doit faire lorsqu'il se trouve face à des tâches scolaires, soit avant l'exercice, pendant l'exercice et après l'exercice (cf. Annexe E). Elle est normalement proposée à des élèves de cinquième primaire. Nous l'avons tout de même choisi, car L. rencontre des difficultés importantes en compréhension de l'écrit. En outre, le vocabulaire employé est élaboré. Cette étude de texte a été réalisée pour la première fois le 15 et le 22 février 2011 et la seconde fois le 7 juin 2011.

Ensuite, le questionnaire de Vianin (2006) évalue la clarté cognitive de l'acte lexique de L. (cf. Annexe N). Les questions 1, 10, 11, 12 et 14 concernent les conceptions que l'apprenant a de ses compétences. Les questions 2, 3, 4, 5, 6, 7 et 13 mesurent, quant à elles, les conceptions qu'il a de l'acte lexique, soit la lecture (définitions, fonctions, etc.). Enfin, les questions 8 et 9 abordent le phénomène des attributions causales : les items 8a, 8c, 8f, 9a, 9c, 9e renvoient à des causes externes, alors que les items 8b, 8d, 8e, 9d, 9f et 9g se rapportent à des causes internes. Ces questionnaires ont été proposés à L. le 7 février 2011 et le 14 juin 2011. Comme mentionné précédemment, nous avons donné à L. un deuxième questionnaire portant sur l'activité lexique (adapté de Vianin, 2009, pp. 256-257 ; cf. Annexe O) qui résume les questions du précédent : « *Qu'est-ce lire ? Comment lire ?* » et « *Pourquoi lire ?* » Deux questions portent

encore sur son sentiment de compétence personnelle : « *Sais-tu lire ?* » et « *Lire, est-ce difficile pour toi ?* » L. a répondu à ce questionnaire (adapté de Vianin, 2009) le 8 février 2011 et le 16 juin 2011. Son intérêt fait référence à la constance de L. relative à ses réponses, puisque les deux questionnaires de Vianin (2006 ; 2009) ont été proposés à un jour d'intervalle lors de la première passation et à deux jours d'intervalle lors de la seconde. Ce dernier introduit encore la dimension compréhensive de la lecture : « *Comment fais-tu pour comprendre ce que tu lis ?* ».

Quant au questionnaire de Giasson (2007), adapté de Hahn (1984), il identifie plus précisément la sensibilité des apprenants quant aux stratégies pouvant être efficaces en lecture (cf. Annexe P). Il interroge sur cinq stratégies positives et cinq négatives. Il a été lu oralement à L. (le 8 février 2011 et le 14 juin 2011) qui a répondu à l'échelle suivante : 1) toujours, 2) presque toujours, 3) presque jamais, 4) jamais. Les stratégies positives répondent aux questions 2, 3, 4, 6 et 10. Il s'agit d'additionner les points, soit 2 points (toujours), 1 point (presque toujours), -1 point (presque jamais) et -2 points (jamais), pour évaluer les connaissances de L. sur les stratégies efficientes pour comprendre ce qu'elle lit. Concernant les stratégies négatives, il faut calculer à l'inverse. Les résultats peuvent donc varier entre +20 et -20. Puis, le questionnaire de Giasson (2007) adapté de Wixson *et al.* (1984) porte sur l'analyse des stratégies métalinguistiques en lecture (cf. Annexe Q). Si le premier questionnaire (Giasson, *op. cit.*, adapté de Hahn, 1984) évaluait les stratégies susceptibles d'être efficaces en lecture, celui-ci mesure la manière dont l'apprenant aborde plus généralement une activité de lecture. Le questionnaire de Giasson (*op. cit.*) adapté de Wixson *et al.* (*op. cit.*) est présenté sous forme d'entretien. Il comporte 15 questions qui évaluent la manière dont l'apprenant perçoit le but à atteindre lors de diverses activités de lecture (questions 4 et 11), les critères qu'il utilise pour évaluer sa performance en lecture (questions 5, 6, 7, 12 et 15) et les stratégies qu'il dit utiliser pour se rappeler de l'information et pour répondre aux questions 8, 9, 10, 13 et 14. Les questions 1, 2 et 3 interrogent l'élève sur ses intérêts en lecture et sur le temps consacré à celle-ci à la maison et à l'école.

Si ce questionnaire (Giasson, 2007, adapté de Wixson *et al.*, 1984) analyse à nouveau les questions abordées précédemment sur les conceptions que l'apprenant a de ses propres compétences en lecture, sur la façon dont il définit l'acte de lire et ses fonctions (Vianin, 2006 ; Vianin, 2009), sur les stratégies pour comprendre sa lecture (conception de l'acte lexique) et sur celles susceptibles d'être efficaces en lecture (Giasson, 2007, adapté de Hahn, 1984), il permet néanmoins d'affiner les éléments cités, mais encore les stratégies utilisées par L. pour comprendre sa lecture et répondre à des questions en opposant deux ouvrages scolaires. Il permet ainsi d'analyser sa prise de conscience quant aux exigences des différentes tâches de lecture et ses compétences à adapter ses stratégies à celles-ci. En d'autres termes, ce questionnaire permet d'évaluer les connaissances que L. a de ses compétences en lecture et des exigences des tâches de lecture ainsi que les stratégies métalinguistiques pour comprendre un texte et répondre aux questions. Lors des entretiens effectués le 17 février 2011 pour la première fois et le 20 juin 2011 pour la seconde, nous avons présenté à L. son livre de lecture « Au fil des textes » que son enseignant titulaire utilise pour faire des études de texte, entre autres, et son livre d'histoire, tous deux accompagnés d'un questionnaire. Ayant décidé de n'interroger L. que sur les conceptions, nous ne lui avons pas posé les questions 13, 14 et 15 qui demandent de faire une partie de l'activité et d'évaluer un exercice fictif. L'analyse des situations d'enseignement et d'apprentissage nous renseigneraient quant aux stratégies effectivement utilisées.

Enfin, l'analyse des retranscriptions intégrales des sept séances d'appui (cf. Annexe R) fournissent des informations quant à l'acquisition de stratégies métalinguistiques enseignées et de son application en classe par L.. Elle permet aussi de mesurer les éventuels progrès quant à sa compréhension générale en lecture. Ces informations ont également amené des éléments pour adapter, en cours de recherche, nos interventions pédagogiques aux besoins de L.. Comme explicité précédemment, les retranscriptions des

situations d'enseignement et d'apprentissage stratégiques mettent en évidence la partie guidée voire autonome des stratégies enseignées. Nos interventions se sont déroulées sur quatre semaines, à savoir tous les lundis et mardis matin pendant 1 heure : 16 et 17 mai 2011, 23 et 24 mai 2011, 30 et 31 mai 2011 et le 6 juin 2011. La raison qui nous a amenés à ne retranscrire que cette phase de notre enseignement est que celle-ci met en évidence les processus en lien avec les stratégies enseignées mises en œuvre par L., alors que la partie « modelage » montre davantage nos propres processus en lien avec celles-ci. Les retranscriptions permettent de visibiliser la compréhension que L. a des stratégies et de leur utilisation.

Les critères choisis pour analyser nos situations d'enseignement et d'apprentissage stratégiques sont en lien avec les principes de l'enseignement stratégique : l'importance d'activer les connaissances antérieures pour faire le lien avec les nouvelles et favoriser ainsi leur intégration dans la mémoire à long terme (Tardif, 1992 ; Giasson, 2007) et l'importance de verbaliser les apprentissages pour les objectiver et permettre ainsi leur transfert dans des contextes autres que celui qui a permis leur apprentissage (Tardif, *op. cit.* ; Tardif, 1999 ; Vianin, 2009). Pour cela, nous avons procédé, après chaque séance d'appui, à l'élaboration d'une synthèse métacognitive en interrogeant L. sur le travail effectué, ses objectifs, les apprentissages réalisés et leur transfert en cl*asse : Qu'avons-nous fait ? Pour quelles ra*ison*s ?* et *Qu'as-tu appris que tu pourrais réutiliser en cla*sse ? Ajoutons encore nos nombreuses verbalisations des stratégies utilisées en situation afin de les pointer pour permettre à L. d'en prendre davantage conscience. A ce propos, nous ne considérons dans nos analyses que la première réponse de L., lorsque nous la sollicitons à s'exprimer sur les stratégies connues, apprises et à transférer. Les critères permettant l'analyse de nos interventions sont également en lien avec les stratégies enseignées pour comprendre un texte et répondre aux questions : comprendre le texte et les questions, les reformuler dans ses propres mots pour affiner leur compréhension et adapter sa réponse selon la source de l'information. Nous avons effectivement observé l'importance de la relecture pour comprendre le texte et la compétence à réagir à la perte de compréhension (Giasson, 2007). Nous avons aussi mis en évidence la nécessité de le reformuler dans ses propres mots pour affiner sa compréhension et mémoriser les informations, facilitant finalement la tâche de répondre aux questions puisque l'information est mémorisée ou facilement retrouvée à travers une relecture stratégique du texte (Cèbe & Goigoux, 2009). Il importe encore de comprendre les questions et de s'interroger sur la source de l'information à rechercher pour adapter sa réponse : recopier l'information explicitement mentionnée dans le texte ou la rédiger en faisant le lien entre plusieurs informations écrites dans celui-ci ou avec ses propres connaissances (St-Laurent, 2008 ; Cèbe & Goigoux, *op. cit.*). Notons encore que pour mettre en évidence les démarches de L., nous avons privilégié les questions portant sur les processus. Enfin, devant la quantité des données et cela sur un temps restreint (environ un mois), nous avons décidé de ne relever que les éléments révélateurs des ressources et des difficultés de L. en lien avec l'utilisation des stratégies métalinguistiques pour comprendre un texte et répondre à des questions. Nous mettons également en évidence les éventuelles progressions. Les dates de chaque situation d'enseignement et d'apprentissage stratégiques sont inscrites dans les tableaux, soit dans la première colonne, soit à la suite des dialogues retranscrits. Le discours en gras est le nôtre.

Pour finir, l'analyse des réponses de L. aux différents questionnaires portant sur les études de texte, notamment des examens cantonaux de 2009 à 2011 (cf. Annexes I, J et K) ainsi que ses résultats scolaires en compréhension de l'écrit (cf. Annexes C et H) permettent de mettre en évidence ses niveaux de compréhension, ses ressources et ses progrès ainsi que ses difficultés dans l'utilisation des stratégies métalinguistiques pour comprendre un texte et répondre à des questions.

5. Résultats et interprétation

Dans cette partie de notre recherche, nous présentons nos résultats ainsi que leur interprétation afin de faciliter la compréhension de l'étude, comme nous l'avons mentionné en introduction. Pour commencer, nous mettons en évidence l'analyse de la situation initiale de L., puis celle des processus d'interventions et enfin celle de sa situation en fin d'intervention. Pour cela, nous examinons ses résultats scolaires (cf. Annexe C), ses réponses aux différents études de texte (cf. Annexes H, I, J, K et L), ses conceptions de la lecture (Annexes N et O), ses connaissances métalinguistiques sur les stratégies en lecture (cf. Annexes P et Q), et pour finir ses processus métalinguistiques (Annexes M et R).

5.1 Analyse de la situation initiale de L.

5.1.1 Résultats de L. en compréhension écrite au début du deuxième semestre (2010-2011)

Comme relevé précédemment, L. rencontre, en outre des difficultés d'apprentissages en mathématiques et en français (structuration), des problèmes importants en compréhension de l'écrit. Ses résultats scolaires en compréhension de l'écrit mettent en évidence ses difficultés à saisir la signification d'un texte et à répondre à des questions : 4.7 ; 3.7 ; 3.1; 3 ; 3 et 3.4 (cf. Annexe C). L. ne s'interroge pas sur le sens de sa lecture (*Qu'est-ce que l'auteur veut dire ?*). De plus, elle n'identifie pas toujours correctement les mots lus et elle n'a pas de méthode de travail. Cependant, elle s'implique dans ses apprentissages, a la volonté de réussir et elle s'en donne les moyens ; mais les difficultés prennent le dessus et prétéritent son parcours scolaire. Elle donne encore parfois l'impression d'être ailleurs et elle n'éprouve pas toujours une grande confiance en elle.

En analysant ses réponses aux études de texte (cf. Annexe H), nous constatons pour commencer que L. a des ressources pour répondre aux questions demandant une compréhension littérale du texte, ce qui pourrait du reste expliquer la note 4.7. Voici deux exemples (questions 2a et 2b) tirés de l'étude de texte *L'Avalanche* (cf. Annexe H) :

Qui fait partie de cette cordée ?
Cette cordée se compose de « 3 » *hommes : ce sont* « Armand, Pierre, Louis »
Quel est le but de cette expédition ?
« de retrouver Zian le guide qui a disparu depuis trois jours »

Les réponses à donner se trouvaient dans le texte et ne demandaient pas de faire des inférences. Voici encore quelques exemples de réponses (cf. Annexe H : *le Brocanteur*, questions 1 et 2):

Quel adjectif l'auteur emploie-t-il pour décrire la boutique ?
« noirâtre »
Quel était l'aspect physique du commerçant ? (Ecris 3 adjectifs qualificatifs.)
« très grand, très maigre et très sale »

Par contre, L rencontre encore de nombreux obstacles lorsqu'il s'agit de faire des inférences à partir des informations du texte qu'elle doit parfois relier à ses propres connaissances. Elle a des difficultés à répondre aux questions qui demandent une compréhension inférentielle, voire critique du texte. Par exemple, dans le texte *Premier de Cordée* (cf. Annexe H), l'auteur explique que Pierre, après avoir atteint une « belle terrasse ensoleillée », regarde le magnifique panorama qui l'entoure. Nous pouvons donc en déduire que la météo est plutôt ensoleillée. L. en infère autrement :

Question 2 : *Quel temps fait-il ?*
« Il fait froid »

Elle aurait la fâcheuse tendance à *tordre* la signification du texte selon ses connaissances antérieures (il fait froid en montagne) et sans se référer aux informations fournies par celui-ci, attitude propre aux apprenants qui rencontrent des problèmes de compréhension en lecture (Lumbelli, 1999 ; Giasson, 2007 ; Cèbe & Goigoux, 2009 ; Vianin, 2009).

Il importe également que L. cible les intentions de la question. En effet, nous avons pu observer ses difficultés à saisir le sens de cette dernière pour ne pas répondre hors propos. L'exemple précédent pourrait aussi mettre en évidence ce problème. Voici un autre exemple (question 8) tiré de l'étude de texte *Jean Mermoz* (cf. Annexe H) :

A quoi est comparé Mermoz lorsqu'il chute à grande vitesse ?
« Au sol »

L. n'a pas compris le sens du « A quoi », et donc de la question.

Les deux études de texte où elle a obtenu 3 (cf. Annexe H : *La chaîne* et *Jean Mermoz*), demandaient également de répondre à une partie des questions sans avoir le texte sous les yeux. Aussi, pour réaliser ce travail, il importait d'avoir au préalable reformulé l'histoire dans ses propres mots. Reformuler celle-ci permet effectivement d'affiner sa compréhension du texte et de mémoriser les informations (Cèbe & Goigoux, 2009). Relevons encore que le reportage portant sur Philippe Erikson (cf. Annexe H) est informatif ; et comme le mentionne Vianin (2009), ce type de structure demande une lecture précise et sélective. Or L. a une compréhension globale du sens du texte, raison pour laquelle nous avons ciblé, entre autres, l'application de la stratégie portant sur la reformulation du texte afin d'affiner sa compréhension de l'écrit.

5.2 Analyse des processus d'intervention

5.2.1 Résultats de L. aux révisions de fin d'année

Durant le mois de mai, l'enseignant titulaire de L. a effectué deux révisions (cf. Annexes I et J) en vue des examens finaux permettant le passage au cycle. Il a procédé à des évaluations sommatives le renseignant sur l'état des compétences de ses élèves et lui permettant d'adapter son enseignement à leurs besoins. En retour, elles leur permettaient d'en prendre aussi conscience afin de consolider les savoirs en voie d'acquisition. Ces évaluations avaient donc un rôle tout de même formatif. L. a fait 3.8 en français et 3 en mathématiques à la première révision (cf. Annexe C). A la seconde, elle a obtenu 4.1 en français et 3.4 en mathématiques. Cette progression dans les résultats confirme les progrès de L. non seulement en compréhension de l'écrit comme nous l'avons constaté, mais encore en expression écrite, en orthographe, en grammaire, en vocabulaire, en géométrie et en calcul.

A l'évaluation cantonale de 2009 (cf. Annexe I), L. a obtenu 19 points sur 22 à l'étude de texte (correspondant à environ un 5.2) et à celle de 2010 (Annexe J), 15 points sur 20, soit une note autour du 4.8 selon le barème (cf. Annexe F). L'analyse de ses résultats en étude de texte montre ainsi la progression de ses compétences à comprendre un texte et à répondre aux questions. Notons tout de même que la majorité d'entre elles demandaient de recopier une information dans le texte pour y répondre ; et nous savons qu'elle a acquis la compétence de localiser les informations explicites dans le texte. La question 5, entre autres, de l'étude de texte portant sur le chocolat (cf. Annexe I) met en évidence cette ressource :

Quels sont les ingrédients, à part les épices, que les religieux ajoutent au Xocolalt ?
a) « du vin » b) « de la bière » c) « du miel » d) « et de la vanille »

Elle est également capable de faire des inférences, par exemple pour répondre à la question 7 de l'évaluation cantonale de 2010 (cf. Annexe J), en reliant les informations du texte à ses connaissances.

Laeticia pense que sa maîtresse lui donne un biscuit parce qu'elle travaille bien. Est-ce la véritable raison ?

« Non »

Explique ton choix.

« ces parceque à la cantine ça remplit bien et puis après sa laisse un grand vide »[7]

L. a effectivement compris que Laeticia ne mangeait pas à sa faim.

Même si ses compétences à lire entre les lignes ont progressé, nous relevons encore quelques difficultés en lien avec ce processus d'inférence et avec la compétence à réagir à la perte de sens afin de non seulement bien comprendre le texte, mais encore les questions pour pouvoir y répondre. Par exemple, dans l'évaluation de 2009, il n'y avait que la question 11 (cf. Annexe I) qui demandait de déduire la réponse à partir de ce que le texte disait au sujet des lieux d'exploitation de l'arbre à chocolat. L. n'a pas su lire entre les lignes pour rédiger sa réponse qui n'a en plus aucun lien avec la question.

Les cacaoyers ne poussent pas en Suisse. Justifie cette affirmation.

« Parce ce que ce furent des moines qui ajoutait du vin ou de la bière au miel ou de la vanille. »

En outre, elle n'a pas compris le sens de la question 12 de l'évaluation de 2009 (cf. Annexe I), l'induisant à souligner l'énoncé.

Souligne la bonne proposition.

Le pili-pili est diabolique parce qu'

a) *...on chassait les démons grâce à cette boison.* b) *...il provenait du sang humain*. c) *...il est un piment très fort qui a la couleur du sang.*

Son vocabulaire peut encore parfois lui jouer des tours. En effet, ne sachant pas ce que « aisé » voulait dire et ne cherchant pas à définir ce terme, elle n'a pas pu répondre correctement à la question 5 de l'examen de 2010 ; de même à la question 12 de cette même évaluation, où elle devait faire le lien entre l'adjectif « balnéaire » et le « bord de mer » pour pouvoir répondre (cf. Annexe J).

Parmi les trois titres proposés, encadre celui qui convient à ce texte.

a) *Une fille aisée* b) Une maman dépensière c) Une mère courageuse.

L. a encadré la première réponse alors que le texte 3 parle d'une famille pauvre.

Trace une croix dans la bonne case.

Orange Beach est une ville au bord de la mer.

Vrai Faux Le texte ne le dit pas

L. coche « le texte ne le dit pas », ne comprenant pas le sens du mot « balnéaire ».

Enfin, les questions portant sur la signification des phrases afin de retrouver dans le texte celles qui ont le même sens (cf. Annexes I et J : question 6 de l'évaluation de 2009 et question 10 de l'évaluation de 2010 ; cf. Tableau 11 : 06.06.11) peuvent encore poser problème à L.

Chez l'apothicaire, on pouvait s'alimenter en chocolat.

« des miliers de personnes dépendent de la récolte de cacao pour leur bien-être et leur suivi »

L'abonné peut déclencher une sonnerie aiguë.

« Le voleur n'a plus le choix, il doit se débarrasser (...) »

Les interrupteurs ne fonctionnent plus et font un bruit ennuyeux.

« (...) une alarme strident qui ne s'éteint que lorsque la batterie est épuisée »

Répondre à ces questions demande d'avoir une compréhension fine du texte, ce qui lui fait encore parfois

7 Nous ne nous penchons ni sur l'orthographe ni sur la syntaxe de la phrase qui peuvent également poser quelques problèmes à L.

défaut. En effet, nous pensons qu'elle n'a parfois qu'une compréhension globale de celui-ci, ce qui ne l'aide pas toujours lorsqu'elle doit répondre à des questions demandant de localiser des informations explicites et précises. Nous reviendrons plus tard sur ce problème. A relever que cette difficulté a aussi été constatée dans ses résultats portant sur la première partie de la structuration de l'écrit de l'évaluation cantonale de 2010 (cf. Annexe J : questions 1 et 7). L. ne saisit pas la signification de sens proche et de sens contraire et, malgré une explication à ce sujet, peine à trouver des mots qui ont le même sens ou un sens opposé. De plus, elle ne distingue pas vraiment la différence entre les phrases de sens propre et de sens figuré. Enfin, notons que cette compétence est liée aux connaissances antérieures de l'apprenant, et comme le note Giasson (2007), celles-ci jouent un rôle primordial dans la compréhension de l'écrit. A ce propos, L. relève que l'étude de texte portant sur le thème du chocolat était plus facile, car elle connaissait le sujet (cf. Annexe I ; cf. Tableau 10 : 30.05.11). Ses connaissances antérieures l'auraient aidée pour comprendre le texte et répondre aux questions. Du reste, elle y a obtenu son meilleur résultat.

En expression écrite de l'examen cantonal 2010 (cf. Annexe J), L. a obtenu 14,5 points sur 20, donc une note autour du 4.8 (selon le barème : cf. Annexe F). Cette progression montre les influences réciproques et les enrichissements mutuels que la lecture et l'écriture peuvent s'apporter. Aussi nous faisons l'hypothèse que l'enseignement et l'apprentissage stratégiques portés sur la reformulation du texte dans ses propres mots à l'aide de la grammaire du récit a appris à L. à écrire un texte qui a du sens et une suite chronologique respectant les différentes structures des genres de texte vus en sixième primaire. A son tour, nous pouvons penser que ce travail d'écriture guidé par l'enseignant titulaire lui a permis de performer dans la reformulation du texte lu et donc dans sa compréhension de l'écrit. Si nous considérons les différents modèles d'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Frith, 1985 ; Ehri, 1997 ; Seymour, 1997 ; Rieben & Saada-Robert, 1997), tous mentionnent effectivement que les deux processus se construisent en interaction tout en s'enrichissant mutuellement, compte tenu de leurs composantes identiques (logographiques, alphabétiques, orthographiques, sémantiques et morphographiques) et faisant partie d'un même système fonctionnel qui comprend la mémoire lexicale, des processus visuels et phonologiques et la correspondance graphophonologique (Saada-Robert, Auvergne, Balslev, Claret-Girard, Mazurczak & Veuthey, 2003). C'est pourquoi nous postulons un apprentissage simultané de la lecture et de l'écriture, et cela dans tous les degrés scolaires. Il est vrai qu'en première primaire, la tendance était d'apprendre aux élèves à lire, avant d'apprendre à écrire des mots. Les représentations ont changé, car les recherches portant sur la lecture et l'écriture ont permis de réaliser le rôle primordial de l'apprentissage de l'écriture dans la prise de conscience du système alphabétique par les apprenants, prise de conscience indispensable dans l'apprentissage de la lecture : chaque lettre a un son et chaque son a une lettre (Saada-Robert *et al.*, *op. cit.*).

Au niveau sémantique, comprendre que lire implique des processus de compréhension sensibilise l'apprenant à écrire des textes qui ont du sens et une suite chronologique. Ecrire des textes qui ont du sens permet en retour d'affiner la compréhension de l'écrit. Comme nous l'avons noté, la connaissance des genres textuels aident à la compréhension, car elle permet d'anticiper l'information, de mieux l'organiser et donc de la comprendre (Giasson, 2007 ; St-Laurent, 2008). Inversement, lire divers supports de lecture et types de texte sensibilise les élèves quant à leur organisation textuelle et leur permet ainsi de rédiger des textes ayant une signification selon des critères préétablis. En d'autres termes, il importe de travailler cette compétence avec les apprenants afin de les sensibiliser aux différents genres textuels qui, de par leur structure définie, aident à la compréhension de l'écrit qui, à son tour, affine leur savoir sur les genres textuels et donc leur compétence à les rédiger. Enfin, nous pouvons penser que L. a transféré, entre autres, la stratégie portant sur la reformulation du texte selon la grammaire du récit dans la rédaction du fait divers. A noter que les structures textuelles entre « le fait divers » et le texte narratif sont plus proches qu'entre la « lettre au courrier du lecteur » et ce dernier, expliquant peut-être son résultat à l'examen cantonal de 2009 : 8.5 points sur 18 (cf. Annexe I).

5.2.2 Evaluation des processus métalinguistiques sur la base de l'analyse d'une étude de texte proposée par le programme d'apprentissage cognitif scolaire médiatisé

Au tableau 5, nous présentons l'analyse des processus métalinguistiques utilisés par L. dans une étude de texte de cinquième primaire. Même si elle n'a rencontré aucune grande difficulté pour répondre aux questions, celle-ci nous permet tout de même de mesurer les influences de l'enseignement stratégique en lecture sur son acquisition de stratégies métalinguistiques pour comprendre un texte et répondre à des questions.

Tableau 5 : analyse des processus métalinguistiques selon le programme d'apprentissage cognitif scolaire médiatisé (Vianin, 2009 ; cf. Annexe M).

Critères d'analyse		**15.02.11 + 22.2.11**	**07.06.11**
Je relie les connaissances aux nouvelles (processus de planification).		reconnaît l'exercice d'étude de texte	reconnaît l'exercice d'étude de texte
		lit le texte et répond aux questions	connaît des stratégies pour lire un texte : lire plusieurs fois le texte, le reformuler
		thème traité : se déguiser pour Carnaval	thème traité : se déguiser pour Carnaval
		ne connaît pas le vocabulaire	ne connaît pas le vocabulaire
		aime lire	aime lire
		posséder ou non le texte pour répondre aux questions expliquerait la variabilité de ses résultats	meilleurs résultats ; réalise qu'elle a fait des progrès
J'organise les connaissances dans ma mémoire (processus de contrôle).	connaissances déclaratives	compréhension globale du texte : vocabulaire pas toujours compris, ne sait pas qui parle, mais comprend que deux enfants se déguisent avec des trucs	compréhension plus fine du texte : meilleure appréhension du vocabulaire, sait qui parle, comprend que deux enfants se déguisent à l'aide de rideau, d'un casque de pompier
	connaissances procédurales	ne se pose pas de questions sur le sens des mots ; aller chercher dans le dictionnaire prend du temps ; lit la phrase pour comprendre le mot ; utilise le contexte pour comprendre le mot	se pose davantage de questions sur le sens des mots : zinc, dérobé, sceptre ; cherche les mots dans le dictionnaire si nécessaire ; utilise le contexte pour comprendre le mot ; ne s'interroge pas sur « cuirasse », ce qui lui fait répondre incorrectement aux questions 6 et 9
		ne réagit pas à la perte de sens	réagit davantage à la perte de sens
		n'a pas de méthode pour comprendre un texte et répondre à des questions ; ne comprend pas toujours le sens des questions	utilise les stratégies pour comprendre le texte et répondre aux questions : lit trois fois le texte, le reformule dans ses propres mots selon la grammaire du récit, s'interroge sur le sens des questions, s'interroge sur la source de l'information à rechercher
	connaissance conditionnelles	reconnaît facilement ce genre d'exercice	reconnaît facilement ce genre d'exercice
		ne connaît pas l'objectif de l'étude de texte	connaît l'objectif de l'étude de texte : perfectionner sa capacité de comprendre un texte
Je connais ce que je sais (processus de régulation et de transfert).		ne sait pas que l'étude de texte est un exercice très important qui lui permet de perfectionner sa lecture	sait que l'étude de texte est un exercice très important qui lui permet de perfectionner sa lecture
		pas de sentiment de contrôlabilité	sentiment de contrôlabilité
		ne vérifie pas son travail	vérifie son travail

Pour commencer, nous observons que L. aime lire et qu'elle reconnaît l'exercice de l'étude de texte. Nous relevons toutefois qu'avant notre intervention pédagogique elle ne connaissait pas l'objectif d'un tel exercice. Elle a dorénavant pris conscience que cette activité permet d'affiner sa compréhension de l'écrit. Ensuite, si L. n'avait pas de méthode pour réaliser l'étude de texte, elle connaît maintenant des stratégies

pour comprendre un texte et répondre à des questions. De plus, elle les utilise en situation et de manière efficace, puisqu'il lui a fallu deux fois moins de temps pour réaliser l'activité : elle lit trois fois le texte, le reformule dans ses propres mots selon la grammaire du récit et s'interroge sur le sens des questions tout en se demandant où se situe l'information pour répondre aux questions :

> « J'ai regardé les réponses dans le texte. J'ai parfois relu le texte. J'ai cherché dans le dico. ».

Sa réponse indique qu'elle a procédé à une relecture stratégique pour rechercher les réponses dans le texte et ainsi répondre aux questions de manière précise. Elle a encore regardé le mot « dérobé » dans le dictionnaire pour bien comprendre la signification de la question dans le but d'y répondre correctement. Nous lui avons aussi demandé comment elle savait qu'elle avait compris le texte. Celle-ci a répondu en disant :

> « Parce que j'ai lu plusieurs fois et je peux le reformuler. ».

Elle a pris conscience de l'importance de lire plusieurs fois le texte pour élargir sa compréhension (Vianin, 2009) et de le reformuler pour affiner celle-ci (Cèbe & Goigoux, 2009).

Nous constatons également les progrès de L. quant à son attitude face à la perte de sens. Le thème traité étant connu, mais le vocabulaire un peu moins, il importait que L. s'interroge sur le sens des mots pour bien saisir la signification du texte. Auparavant L. ne réagissait pas lorsqu'elle perdait le sens de ce qu'elle lisait. Elle se pose maintenant davantage de questions quant à la signification de certains mots (« zinc », « dérobé », « sceptre »). Pour commencer, elle s'aide du contexte de la phrase pour ensuite chercher le mot, s'il est toujours incompris, dans le dictionnaire. Avant notre intervention pédagogique, elle considérait qu'aller chercher le mot dans le dictionnaire prenait du temps. Alors elle s'aidait simplement du contexte, stratégie qui n'était dans cette étude de texte pas suffisante. En réagissant davantage à la perte de sens, L. peut aboutir à une compréhension plus fine du texte : elle sait qui parle et comprend que deux enfants se déguisent à l'aide de rideau et d'un casque de pompier. Nous devons tout de même mentionner qu'elle a encore des difficultés à bien saisir le sens précis du texte, particulièrement s'il est descriptif. Elle a fait des progrès, mais doit encore s'améliorer en s'arrêtant chaque fois qu'elle ne comprend pas ce qu'elle est en train de lire. Dans cette étude de texte, L. ne s'est pas demandée ce que signifiait « cuirasse », ce qui l'a induite en erreur pour répondre aux questions 6 et 9 (cf. Annexe M : deuxième passation).

L'analyse qualitative de ses réponses montre enfin que L. a répondu correctement à davantage de questions que la première fois. En outre, elle a contrôlé son travail une fois terminé. L. a obtenu de meilleurs résultats en étude de texte et réalise qu'elle a fait d'énormes progrès qui s'expliquent par ce qu'elle a appris et appliqué :

> « J'ai appris des nouvelles choses, j'ai appris à me poser des questions, j'ai appris à les appliquer, à reformuler. »

A ce propos, nous relevons la progression de L. non seulement dans la reformulation du texte, mais encore dans celle des réponses. En analysant la dernière question de l'étude de texte, nous constatons que la première fois elle avait recopié la phrase (en l'écrivant tout de même à la première personne du singulier) :

> « J'ai fabriquer un déguisement de princesse avec un vieux rideau frangé d'or et une robe à traîné dont les trous sont masqués par des fleurs avec du carton revêtu du papier doré et qui protègait le chocolat. ».

Elle a tenté de reformuler sa réponse la deuxième fois :

> « J'ai fabriqué une robe à traîne où j'ai fait des trous avec des fleurs. Avec du carton revêtu de papier doré, je me suis fabriqué une couronne vraiment princière. »

Même si nous relevons l'influence importante du texte dans ses deux réponses, nous constatons une amélioration dans leur reformulation. En effet, si elle a recopié les phrases en enlevant parfois quelques mots, par la suite elle a essayé de les reformuler en variant la position des mots, en utilisant d'autres et en écrivant deux phrases. Comme nous l'avons déjà vu, les élèves qui rencontrent des difficultés en

compréhension de l'écrit ont tendance à recopier des passages du texte pour répondre aux questions ne sachant pas trop bien ce qu'ils doivent rechercher et répondre (Cèbe & Goigoux, 2009).

Pour finir, un enseignement explicite de stratégies pour comprendre un texte et répondre à des questions a permis à L. d'apprendre à réguler un peu plus sa compréhension en lecture : elle sait mieux quand elle ne comprend pas, ce qu'elle ne comprend pas, ce dont elle a besoin pour comprendre et ce qu'elle peut faire quand elle ne comprend pas (Giasson, 2007). Elle connaît effectivement des stratégies métalinguistiques pour comprendre un texte et répondre à des questions (connaissances déclaratives), sait les utiliser de manière appropriée et efficace (connaissances procédurales) tout en les adaptant selon le contexte d'apprentissage (connaissances conditionnelles). Comme elle l'a noté, elle transfère en classe ce qu'elle a appris en appui et ses résultats se sont améliorés. Aussi, réalisant le lien entre ses réussites et les stratégies utilisées, nous pouvons penser que L. a acquis un sentiment de contrôlabilité face à l'étude de texte favorable à ses apprentissages ultérieures. En effet, développer des compétences d'ordre « méta » permet d'acquérir un sentiment d'auto-efficacité renforcé par les réussites et créant une motivation à apprendre chez l'apprenant (De Beni & Pazzaglia, 1999).

5.2.3 Questionnaire de conception et de perception : évaluation de la clarté cognitive de l'acte lexique

Nous présentons les conceptions de L. des définitions et des fonctions de la lecture ainsi que sa manière d'attribuer ses réussites ou ses échecs à des causes internes ou externes dans le tableau 6.

Tableau 6 : évaluation de la clarté cognitive de l'acte lexique selon Vianin (2006 ; cf. Annexe N).

Critères d'analyse		**07.02.11**	**14.06.11**
Conception	compétences	« sait lire » / « lire c'est facile » (« je ne sais pas ») / « je sais lire des lettres, des mots, des phrases, des textes et des livres » / « pour savoir mieux lire, je devrais travailler tous les soirs à la maison » / « aime lire pour apprendre de nouveaux mots »	« sait lire » / « lire c'est facile parce que j'ai déjà appris à lire » / « je sais lire des lettres, des mots, des phrases, des textes et des livres » / « pour savoir mieux lire, je devrais travailler tous les soirs à la maison » / « aime lire parce que des fois j'apprends des nouvelles choses »
	fonctions de la lecture : pourquoi lire	« apprendre à lire » / « pour lire une histoire à ma petite soeur » / « très important de lire pour apprendre de nouveaux mots »	« pour apprendre à lire » / « pour plus tard » / « pour pouvoir raconter une histoire » / « très important de lire pour nous aider plus tard » / « besoin de lire pour notre métier de plus tard »
Définition de la lecture	qu'est-ce lire	« pouvoir raconter » / « apprendre plein de choses » / « être capable de raconter une histoire »	« écrire, quand tu lis, t'apprends à écrire le mot » / « être capable de raconter une histoire »
	quoi lire	« livre de lecture de l'école » / « le journal » / « un livre »	« une bd » / « un roman » / « Clecture »
	comment lire	« lire lentement » / « lire vite (très peu de temps vite, si du temps lentement) »	« entre les lignes »
	quand lire	« avant de dormir » / « quand on a fini ses devoirs » / « quand on s'ennuie »	« après les devoirs » / « quand on a du temps » / « quand on s'ennuie »
Attributions causales	causes externes	« je n'arrive pas à lire un mot ou une phrase, c'est parce que le mot ou la phrase sont trop difficiles » / « lorsque je réussis à réaliser une fiche de lecture, c'est grâce à l'enseignant »	« je n'arrive pas à lire un mot ou une phrase, c'est parce que le mot ou la phrase sont trop difficiles » / « Lorsque je réussis à réaliser une fiche de lecture, c'est grâce à l'enseignant et à l'exercice facile »
	causes internes	« je n'arrive pas à lire un mot ou une phrase, c'est parce je n'ai pas encore appris à lire ces sons » / « lorsque je réussis à réaliser une fiche de lecture, c'est grâce à mes efforts et à une méthode que j'ai trouvée toute seule »	« je n'arrive pas à lire un mot ou une phrase, c'est parce je n'ai pas encore appris à lire ces sons » / « lorsque je réussis à réaliser une fiche de lecture, c'est grâce à mes efforts, à mon intelligence, à une méthode que j'ai trouvée toute seule et à mon application »

Pour commencer, L. pense que lire est une activité facile : elle a déjà appris à lire. Elle se sait également capable de lire des livres. Il faudrait toutefois qu'elle travaille tous les soirs pour améliorer sa lecture. Cette conception découle probablement du fait que nous lui rappelons régulièrement l'importance de lire le soir, par exemple avant de s'endormir, et de lire beaucoup et des supports divers pour améliorer sa lecture. L. aime bien lire, car la lecture lui permet d'apprendre de nouveaux mots et de nouvelles choses. Elle a pris conscience qu'à travers la lecture, elle peut non seulement enrichir son vocabulaire, mais encore s'informer sur divers sujets qui pourraient l'intéresser. L. se sait encore compétente en lecture. A ce propos nous pouvons nous interroger : la considère-t-elle comme un simple exercice de décodage ou a-t-elle réellement pris conscience de l'importance de sa dimension compréhensive ? Vu ses résultats scolaires en étude de texte (du moins les premières), elle devrait s'interroger sur ses compétences. En effet, si elle est tout à fait capable de déchiffrer un texte, malgré quelques hésitations qui peuvent prétériter sa compréhension, elle ne comprend pas toujours ce qu'elle lit.

Ensuite, L. se rend compte de l'importance d'apprendre à lire pour lire. Autrement dit, si elle doit lire, c'est pour apprendre à lire. A l'école de nombreuses heures sont consacrées à cet apprentissage et, comme nous l'avons vu, nos interventions pédagogiques peuvent amener les élèves à construire des conceptions inappropriées quant aux fonctions de la lecture (De Beni & Pazzaglia, 1999). A ce propos, nous avons pu constater qu'en première et deuxième primaires, les élèves qui rencontrent des difficultés en lecture ont cette conception. L'apprentissage étant principalement axé sur le comment lire, soit l'identification des mots, le jeune enfant considère que s'il doit lire, c'est simplement pour apprendre à lire. Il a raison, mais il néglige la dimension compréhensive de l'acte de lire, puisque lire signifie uniquement décoder. Les autres fonctions de la lecture, telles que communiquer, s'informer, apprendre, pour le plaisir, etc. ne sont également pas relevées. Du reste, nous pouvons faire l'hypothèse que cette conception perdure au fil des années scolaires vu que L., en sixième primaire le mentionne aussi. Celle-ci a toutefois pris conscience des autres fonctions de la lecture qui ne se modifient pas entre les deux questionnaires : raconter des histoires et s'informer. Elle mentionne également l'importance de savoir lire pour son métier plus tard. Quel enfant n'a-t-il pas entendu qu'il est important de travailler à l'école pour plus tard, pour choisir le métier qu'il souhaite ?

L. définit encore la lecture comme la capacité de pouvoir raconter. Elle a tout à fait raison : si nous comprenons ce que nous lisons, nous pouvons le raconter dans nos propres mots. Elle précise :

> « lire signifie raconter une histoire ».

C'est également apprendre plein de choses. A ce propos, nous relevons à nouveau, l'importance que L. porte à la fonction informative de la lecture : celle-ci lui permet d'apprendre des choses. Lors de la deuxième passation du questionnaire, elle rajoute que lire, c'est écrire. Elle l'explicite en disant :

> « Quand tu lis, t'apprends à écrire le mot. ».

L. a pris conscience des influences réciproques entre l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture relevées par divers chercheurs, dont Ehri (1997) : lire aide à orthographier les mots et, en retour, orthographier les mots correctement aident à mieux les lire. Comme le relève cette chercheure, lire et orthographier sont les deux faces de la même médaille : c'est presque la même chose.

Le livre d'école comme support de lecture est mentionné dans les deux questionnaires. Nous comprenons sa réponse puisqu'il fait partie de sa vie scolaire. Il est notamment utilisé par son enseignant titulaire pour faire des études de texte. Aussi il est normal qu'elle le mette en évidence. Dans le deuxième questionnaire (cf. Annexe N), elle écrit son nom : « Clecture », ce qui correspond au livre « Sélectures ». Notons qu'elle ne se réfère pas au livre de lecture de sixième primaire, mais à celui de cinquième primaire. Il est vrai que ce dernier a été abondamment utilisé lors du premier semestre pour travailler la compréhension de l'écrit. Elle spécifie également les autres supports. Si dans le premier questionnaire, elle mentionne le journal et le livre, par la suite elle précise ce dernier en distinguant le roman et la bande dessinée. Il est probable

qu'en classe, un tel travail a été réalisé. Nous pouvons donc penser que L. a pris conscience qu'elle peut lire différents types de support avec des objectifs différents.

L. connaît également plusieurs stratégies pour lire. Si avant notre intervention pédagogique, elle lisait vite ou lentement selon le temps à disposition (ce qui est encore le cas, vu qu'en situation d'étude de texte, elle lit une ou deux fois le texte selon le temps dont elle dispose), elle connaît maintenant une autre stratégie : lire entre les lignes, soit expliciter l'implicite ou autrement dit, faire dire au texte ce qu'on a le droit de lui faire dire (Cèbe & Goigoux, 2009). L. rencontre néanmoins des difficultés dans ce domaine, comme nous l'avons déjà observé. Elle a la tendance à *tordre* le sens du texte selon ses connaissances et sans se référer aux informations qu'il fournit (Vianin, 2009). Il n'empêche que nous pouvons faire l'hypothèse que l'enseignement explicite de stratégies l'a sensibilisée au processus d'inférence et a enrichi par la même occasion son répertoire de connaissances de stratégies.

Enfin, L. lit que lorsqu'elle s'ennuie (cf. Annexe N : même réponse au deuxième questionnaire). C'est pourquoi nous pensons qu'elle ne lit pas souvent à la maison, cela même si nous lui répétons l'importance de lire. En outre, même si elle dit aimer lire, nous supposons que la lecture n'est pas son premier hobby. Elle lit lorsqu'elle n'a plus rien d'autre à faire. Nous lui avons pourtant expliqué que nous-mêmes nous lisons également pour le plaisir et très souvent avant de nous coucher. Ce discours a probablement influencé L. lorsqu'elle écrit qu'elle lit avant de s'endormir (cf. Annexe N : question 7 du 7 février) Elle signale aussi qu'elle lit une fois les devoirs terminés, rejoignant ainsi la réponse émise dans le deuxième questionnaire : elle lit quand elle a le temps. Ses réponses nous amènent à penser que soit les devoirs lui prennent un temps important, soit elle s'affaire à d'autres activités extrascolaires. Nous penchons pour la première solution, sachant qu'elle est suivie par une personne pour ses devoirs qui lui prennent du reste beaucoup de temps. De plus, nous savons qu'elle révise la matière scolaire en vue des examens cantonaux de fin d'année, selon un programme proposé par son enseignant. L. veut se donner les moyens de réussir et se défaire de son programme adapté, du moins en français.

Pour finir, concernant les attributions causales, nous constatons que L. fait référence à des causes internes comme à des causes externes. Concernant la question 8, les réponses sont semblables les deux fois : je n'arrive pas à lire un mot ou une phrase parce qu'ils sont trop difficiles (cause externe) et parce que je n'ai pas appris à lire ces sons (cause interne). Même si elle se sait capable de lire, nous suggérons qu'elle relève ses difficultés de compréhension en lecture en mentionnant les phrases qui parfois doivent être lues plusieurs fois pour être comprises. Il n'empêche qu'elle considère la phrase comme la cause de ses difficultés en compréhension en lecture et non l'inverse. L'item a est formulé ainsi et a peut-être induit L. à répondre de la sorte. Concernant l'item g, nous pensons qu'elle relève ses difficultés en lecture touchant, cette fois-ci, aux processus d'identification des mots. L. rencontre parfois des difficultés à identifier les mots, ce qui l'empêche de bien comprendre ce qu'elle lit. Nous regroupons finalement ses réponses aux deux items pour relever la conscience implicite qu'elle a de ses difficultés en lecture. Nous faisons effectivement l'hypothèse que L. n'a pas véritablement pris conscience de ses difficultés en compréhension de l'écrit. Elle réalise néanmoins les progrès qu'elle a faits, comme relevé au point précédent.

Concernant la question 9, le hasard n'intervient pas, ce qui est positif quant aux processus d'apprentissage. En effet, il est plus difficile de s'impliquer dans ses apprentissages si nous ne pouvons évaluer ni la valeur de la tâche ni nos compétences à la réaliser. Il y a le risque que le sentiment d'impuissance acquise s'installe. Selon Crahay (1996), « il y a résignation apprise ou sentiment d'incapacité acquis lorsque les individus attribuent les événements négatifs qui leur arrivent à des causes internes, stables et incontrôlables » (p. 219).

Si L. réussit la fiche de lecture, c'est grâce à l'enseignant (cause externe), à ses efforts et à une méthode de travail qu'elle a trouvée toute seule (causes internes). Nous entendons ses réponses, car l'enseignant spécialisé comme le titulaire lui enseignent non seulement des connaissances en lien avec les différents domaines scolaires, mais encore des compétences métacognitives pour gérer son fonctionnement cognitif. Par conséquent, il est normal de penser que c'est également à cause de l'enseignant si elle réussit. Elle mentionne tout de même ses efforts dans la réussite de l'activité. A propos de l'item f, nous le pensons mal formulé. Nous supposons effectivement que si L. fait référence, dans un premier temps, à sa propre méthode de lecture, par la suite elle relève les stratégies apprises pour comprendre un texte et répondre à des questions. A noter que cette évolution dans la connaissance et l'utilisation des stratégies en lecture a été mise évidence par l'analyse des processus métalinguistiques vue précédemment. Cette analyse a aussi relevé que L. a appris à les appliquer. Ceci expliquerait sa réponse à l'item g du deuxième questionnaire qui a été probablement compris comme le transfert des stratégies et non comme le fait de bien faire l'activité. Nous faisons donc l'hypothèse que l'enseignement stratégique en lecture, dont le souci majeur est le transfert des compétences, a modifié les conceptions de L. à ce sujet : elle a appris à appliquer les stratégies enseignées. Dans le deuxième questionnaire, elle ajoute encore deux autres items : je réussis une fiche de lecture parce que l'exercice était facile (cause externe) et grâce à mon intelligence (cause interne). Aussi nous pensons que notre intervention pédagogique a encore modifié les conceptions de L. à ce propos. En effet, et comme relevé précédemment, prendre conscience du lien entre l'utilisation de la stratégie et sa réussite, permet de développer un sentiment d'auto-efficacité qui va de pair avec la confiance en soi et la perception de son intelligence (Doudin & Martin 1992 ; De Beni & Pazzaglia, 1999 ; Tardif, 1992). Parallèlement, elle a pris conscience de la valeur de la tâche et que selon celle-ci, elle devra s'engager différemment : il est donc normal de penser que si celle-ci est facile, il est plus aisé de la réussir.

Pour conclure, L., malgré une prise de conscience relative quant à ses difficultés en lecture (compréhension et identification de mots), se sait capable de lire. Elle dit aimer lire, mais ne doit pas lire souvent puisqu'elle ne le fait que si elle a le temps ou si elle s'ennuie. Elle ne donne pas l'impression de lire pour le plaisir, mais lire est tout de même une activité importante. Elle a néanmoins pris conscience des fonctions diverses de la lecture : s'informer et communiquer. Nous nous demandons si elle a véritablement pris conscience que la lecture implique un travail de décodage et un travail de compréhension. Pourtant, lire pour L. suppose de raconter une histoire ; et raconter une histoire suppose de la comprendre. C'est pourquoi nous pensons que L. réalise tout de même l'importance de la dimension compréhensive de l'acte de lire. Elle sait également qu'il existe divers supports de lecture.

Nous constatons que L. a peu modifié ses conceptions entre les deux passations du questionnaire. Elle met néanmoins en évidence dans un deuxième temps l'importance du lien entre la lecture et l'écriture, probablement travaillé en classe avec son enseignant titulaire lors de l'apprentissage de la dictée. Nous pouvons aussi relever qu'elle fait référence à d'autres stratégies pour comprendre un texte (lire entre les lignes), qui serait la conséquence de nos interventions explicites de stratégies. Quant au phénomène des attributions causales, nous supposons qu'un enseignement stratégique a permis à L. de faire davantage référence à des causes internes et contrôlables pour expliquer ses réussites ou ses échecs en lecture, et cela même si elle fait encore appel à des causes externes et incontrôlables. Nous pensons qu'un tel type d'enseignement lui a donné la possibilité de prendre confiance en ses compétences en lecture en mettant en lien la valeur perçue de la tâche, les stratégies apprises pour comprendre un texte et répondre à des questions (la méthode) et ses réussites (résultats scolaires en étude de texte), conséquence du transfert de ces dernières en classe. En conséquence, L. a une meilleure perception de son intelligence.

Le deuxième questionnaire portant sur l'activité lexique (adapté de Vianin, 2009 ; cf. Annexe O) permet de mettre en évidence la constance de L. quant à ses réponses entre les deux séries de questions (cf.

Annexes N et O). L. confirme ses réponses à chaque fois. Aussi nous ne revenons pas sur ce qu'elle a déjà mentionné. A la question « Comment fais-tu lorsque tu lis ? », L. répond en mentionnant, dans le premier questionnaire :

« je lis les pages et j'essaye de comprendre ».

Dans le deuxième questionnaire, elle précise sa réponse :

« je lis le texte ou la page et après je la tourne et je résume ».

Nous constatons par sa remarque l'effet de l'enseignement explicite de stratégies pour comprendre un texte. Si au départ, elle doit lire les pages et les comprendre, plus tard elle définit la stratégie : elle doit lire le texte et le reformuler dans ses mots. Cette réponse serait en lien avec ce que nous avons explicité au sujet de l'item f de la question 9 du questionnaire précédent (cf. Annexe N) : si au début, elle utilisait sa propre méthode pour lire un texte, elle a maintenant acquis des stratégies efficaces pour le comprendre. Par conséquent, nous pouvons affirmer cette fois-ci que pour L., lire est non seulement une activité de décodage, mais encore un exercice de compréhension. Elle confirme cette hypothèse en écrivant que lire signifie comprendre ce qu'elle lit :

« comprendre se que je lis » ;

et que pour comprendre, elle doit résumer :

« je résume » (cf. Annexe O : mêmes réponses aux deux moments).

L. réalise effectivement que reformuler le texte dans ses propres mots aident à la compréhension du texte.

Ensuite, L. mentionne dans le deuxième questionnaire (adapté de Vianin, 2009) une fonction de la lecture qui n'avait pas encore été relevée. Elle lit :

« pour aidé la compréhension ».

Nous pouvons pointer une fois encore l'influence des interventions pédagogiques sur les conceptions de l'acte lexique des élèves. En effet, à force de répéter que nous travaillons l'étude de texte pour améliorer la compréhension en lecture, L. a fini par lui donner cette fonction. Du reste, elle a raison : plus nous lisons, plus nous développons notre capacité à comprendre ce que nous lisons. Or, les fonctions de la lecture sont plutôt de l'ordre du plaisir, de l'information et de la communication, entre autres. Pour finir, L. relève, dans chaque questionnaire une fois encore, l'importance de savoir lire pour plus tard. Elle le formule en utilisant un pléonasme (cf. Annexe O : le 16 juin) :

« si on ne sais pas lire, on ne peut pas lire les choses ».

A ce propos, nous constatons l'importance donnée par L. aux apprentissages scolaires, et plus généralement au rôle de l'école pour sa vie future.

En conclusion, les deux questionnaires portant sur l'acte lexique ne mettent pas en évidence un véritable changement des conceptions de L. quant aux définitions et aux fonctions de la lecture. Il n'empêche que nous pouvons observer des influences de l'enseignement stratégique pour comprendre un texte et répondre à des questions : elle a enrichi ses compétences métalinguistiques quant aux connaissances portant sur les stratégies de lecture (lire entre les lignes, entre autres) ; et elle a acquis des processus métalinguistique se référant à l'utilisation de stratégies pour comprendre un texte. Nous pensons à nouveau que nos interventions pédagogiques lui ont encore permis de développer un sentiment d'auto-efficacité en faisant le lien entre l'utilisation des stratégies et ses réussites, phénomène relevé par diverses recherches (Tardif, 1992 ; De Beni & Pazzaglia, 1999).

5.2.4 Evaluation des connaissances métalinguistiques sur les stratégies efficaces en compréhension de l'écrit

Si nous considérons les scores obtenus par L. lors de la première et de la deuxième passations du questionnaire, nous constatons une évolution des connaissances métalinguistiques quant aux stratégies

susceptibles d'être efficaces en lecture. Ses scores sont de 10 points la première fois et de 18 points la seconde fois (cf. Annexe P). Ceux-ci pouvant varier de -20 à +20 points, nous pensons également que L., avant même d'entrer dans un processus d'apprentissage stratégique de la compréhension en lecture, connaissait les stratégies favorisant la compréhension. Dans les deux cas, ses points la situent effectivement dans le quart supérieur (entre +10 et + 20 points).

L'analyse qualitative des deux questionnaires met en évidence la prise de conscience par L. de l'importance de se poser des questions sur les idées contenues dans l'histoire, de la reformuler pour voir si elle se souvient de toutes les parties et de se poser des questions sur celles incomprises pour mieux comprendre l'histoire. Ses réponses sont stables dans le temps. Cependant, nous pensons qu'avant nos interventions pédagogiques en lecture, L. avait conscience de la nécessité d'utiliser ces stratégies pour comprendre une histoire, mais sans les mettre en pratique. En effet, nous avons pu observer ses difficultés à s'interroger d'une part sur les idées contenues dans l'histoire et d'autre part sur les parties du texte qu'elle ne comprenait pas. Néanmoins, nous constatons par la suite que L. a appris à utiliser ces stratégies en situation d'enseignement et d'apprentissage stratégiques en lecture. Elle s'interroge davantage sur les mots, les phrases ou les passages du texte qu'elle ne comprend pas : elle a appris à réagir à la perte de sens. Elle précise également que penser à autre chose n'aide pas à comprendre le texte.

Concernant l'item 2 qui présente la stratégie « *écrire l'histoire dans ses propres mots permet de mieux la comprendre* », nous pensons que L. l'a probablement expérimentée en classe avec ses pairs lorsqu'elle a dû présenter un roman à la suite de son écriture dans ses propres mots. Nous pouvons toutefois nous demander si elle ne confond pas tout simplement cette stratégie avec celle touchant à la reformulation de l'histoire dans ses propres mots, travaillée en appui. Nous constatons que L. a répondu différemment à trois autres items : « *souligner les parties importantes de l'histoire* », « *relire le texte mot à mot* » et « *réécrire tous les mots du texte* ». Si au début elle affirme souligner toujours les informations importantes pour mieux comprendre l'histoire, plus tard elle mentionne qu'elle ne le fait presque jamais. A ce propos nous relevons l'influence de notre intervention pédagogique, car n'ayant pas travaillé cette stratégie avec L., il est normal qu'elle réponde « presque jamais ». Celle-ci a aussi influencé ses réponses concernant les stratégies qui portent sur la réécriture du texte mot à mot et la relecture de celui-ci également mot à mot. En effet, L. considérait auparavant ces stratégies comme susceptibles d'être efficaces en lecture. Elle réalise maintenant qu'elles ne le sont pas : relire et relire le texte jusqu'à ce qu'elle le comprenne n'est pas toujours suffisant. Elle a pris conscience que pour bien comprendre une histoire, il importe de la reformuler en écriture comme en lecture dans ses propres mots. Il est également possible de faire appel au dictionnaire si un mot est toujours incompris, malgré l'analyse de son contexte ou de sa morphologie.

Pour conclure, nous faisons une fois encore l'hypothèse qu'un enseignement explicite de stratégies en lecture à permis à L. d'enrichir son répertoire de connaissances métalinguistiques déclaratives, procédurales et conditionnelles quant aux stratégies pour comprendre un texte. Si au départ nous relevons un décalage entre ses connaissances métalinguistiques sur les stratégies efficaces en compréhension et leur mise en œuvre en situation de lecture, par la suite L. a appris à les utiliser en situation d'étude de texte. En d'autres termes, elle a acquis des processus métalinguistiques lui permettant de gérer sa compréhension de l'écrit. Enfin, elle sait encore que penser à autre chose lorsqu'elle lit, sauter les parties qu'elle ne comprend pas et lire aussi vite qu'elle peut ne favorisent pas cette dernière.

5.2.5 Entrevue portant sur l'analyse des stratégies métalinguistiques en lecture

Nous avons réalisé ces entrevues avec L. afin d'évaluer la manière dont elle aborde une activité de lecture. A relever que le deuxième entretien (20 juin) s'est déroulé à la suite d'un appui portant sur la révision des stratégies apprises en vue de l'examen cantonal du lendemain. Aussi ses réponses ont peut-être été influencées par ce bilan des apprentissages. Au tableau 7, nous mettons en évidence l'analyse des connaissances de L. sur ses stratégies métalinguistiques qui se sont élargies.

Tableau 7 : analyse des stratégies métalinguistiques selon Giasson (2007), adaptée de Wixson *et al.* (1984) (cf. Annexe Q).

Critères d'analyse	**17.02.11**		**20.06.11**	
Manuels scolaires	« Au fil des textes »	Livre d'histoire	« Au fil des textes »	Livre d'histoire
Conception des fonctions de la lecture	« pour faire des études de texte »	« pour savoir ce qui s'est passé »	« pour faire des études de texte »	« pour savoir ce qui s'est passé »
	« je ne sais pas »	« pour savoir ce qui s'est passé »	« pour améliorer la compréhension »	« pour savoir ce qui s'est passé, savoir de nouvelles choses »
Critères pour évaluer ses compétences en lecture	« lire beaucoup, lire plusieurs fois »	« lire beaucoup, lire plusieurs fois »	« lire beaucoup, lire plusieurs fois, se poser des questions, reformuler »	« lire beaucoup, se poser des questions, influence des connaissances antérieures dans la compréhension »
	« lectrice moyenne : je ne sais pas »	« lectrice moyenne : notes ok en environnement »	« lectrice moyenne : difficultés à comprendre, mais connaît des stratégies : lire plusieurs fois, me poser des questions, reformuler, lire plus »	« lectrice moyenne : ne comprend pas toujours tout très bien, mais se pose des questions, lire plus »
	« lire et répondre aux questions »	« lire et répondre aux questions »	« bien comprendre le texte et la question, savoir où est l'information pour répondre à la question, relire si nécessaire le passage »	« bien comprendre le texte et bien comprendre la question pour ne pas répondre à côté de la plaque »
Stratégies utilisées pour se rappeler de l'information	« résumer »	« résumer »	« reformuler le texte dans mes propres mots, comprendre ce qui est demandé »	« reformuler le texte dans mes propres mots, comprendre ce qui est demandé »
Stratégies utilisées pour répondre à des questions	« relire le texte pour trouver la réponse »	« relire le texte pour trouver la réponse »	« se demander où est l'information et chercher dans le texte, reformuler la réponse selon le type de question »	« se demander où est l'information et chercher dans le texte »
	« rien de difficile »	« rien de difficile »	« reformuler la réponse »	« reformuler la réponse »
	« laisser tomber ou réfléchir »	« laisser tomber ou réfléchir »	« réfléchir »	« réfléchir »

L. est fidèle à ses premiers intérêts. Elle aime lire les contes et apprécie aussi de lire des textes en lien avec la géographie, les sciences ou l'histoire. Elle ne lit pas souvent à la maison, confirmant notre hypothèse relevée dans le questionnaire sur les conceptions de l'acte lexique. Par contre, elle lit beaucoup à l'école : durant les appuis ou en classe avec son enseignant titulaire. Quel enfant ne lit-il pas à l'école ? En effet, la lecture est l'activité principale des élèves et elle commence par celle des consignes. Si elle évoquait devoir travailler tous les soirs pour améliorer sa lecture, elle précise actuellement qu'il importe également de lire beaucoup. Elle a pris conscience de l'influence de la quantité de lecture sur la

compréhension de l'écrit mentionnée par Giasson (2007).

L'analyse des entretiens (cf. Annexe Q) met encore en évidence peu de variabilité dans les stratégies utilisées selon le type de support. L'activité est très semblable puisqu'il s'agit dans les deux cas d'un texte à comprendre avec des questions auxquelles il faut répondre. L. précise en parlant du livre d'histoire et de son questionnaire que :

> « Ce n'est pas une étude de texte, mais c'est comme une étude de texte. » (cf. Annexe Q : deuxième entretien).

Elle a toutefois pris conscience des différences entre les deux ouvrages. Le livre de lecture est utilisé pour faire des études de texte et le livre d'histoire permet de se renseigner sur ce qui se passait à l'époque et d'apprendre de nouvelles choses. Si elle connaissait déjà l'objectif informatif et culturel du livre d'histoire, elle a réalisé que l'étude de texte lui permettait d'améliorer sa compréhension en lecture, comme relevé précédemment dans l'analyse du questionnaire portant sur l'évaluation de la clarté de l'acte lexique.

Ensuite, nous constatons que pour évaluer les compétences à avoir en compréhension de l'écrit, L. mentionne l'importance de relire le texte. Comme nous l'avons vu précédemment, la lecture répétée permet d'améliorer la compréhension de celui-ci (Giasson, 2007 ; Vianin, 2009). Cependant, celle-ci doit s'accompagner d'un questionnement sur ce dernier (St-Laurent, 2008 ; Cèbe & Goigoux, 2009). En effet, relire le texte sans cesse jusqu'à ce qu'il soit compris n'est pas toujours suffisant. De plus, il importe parfois de le reformuler dans ses propres mots (Cèbe & Goigoux, *op. cit.* ; St-Laurent, 2008 ; Giasson, 1995b; Giasson, *op. cit.*). L. en a pris conscience car elle ajoute lors du deuxième entretien (cf. Annexe Q : le 20 juin), l'importance de se poser des questions sur le texte et de le reformuler si nécessaire dans ses propres mots pour le comprendre. Du reste, lors du premier entretien, elle évoquait déjà l'importance de résumer pour se rappeler de l'information. Elle précise maintenant la stratégie en disant qu'il faut le reformuler. Nous faisons également l'hypothèse que si elle avait réalisé l'aspect primordial de cette stratégie pour comprendre un texte et les questions auxquelles elle devait répondre, l'enseignement stratégique en lecture, lui a permis d'acquérir des processus métalinguistiques relatifs à son utilisation et à son application en situation. Enfin, L. mentionne encore l'influence des connaissances antérieures sur sa compréhension en parlant du livre d'histoire :

> « c'est plus facile si on connaît le sujet »,

influence relevée par de nombreux chercheurs, notamment Giasson (2007) et Ouzoulias (1995).

L. pensait également simplement lire et répondre aux questions pour être évaluée positivement pas son enseignant. Actuellement, elle réalise l'importance de bien comprendre la signification du texte pour répondre aux questions. Comme le relèvent Cèbe et Goigoux (2009), bien le comprendre permet effectivement d'y répondre plus facilement. Elle doit aussi bien saisir leur intention pour éviter de répondre hors propos. De plus, si elle relisait le texte jusqu'à ce qu'elle trouve la réponse, elle procède maintenant à une relecture stratégique pour rechercher l'information tout en s'interrogeant sur sa source : dans le texte ou dans sa tête ou encore dans les deux. Elle sait qu'elle doit reformuler la réponse si elle n'est pas explicite dans le texte. En effet, l'apprenant mauvais lecteur a tendance à lire plusieurs fois le texte jusqu'à ce qu'il trouve les réponses (Giasson, 2007) ; et si l'information à rechercher n'est pas explicite dans le texte, il risque d'abandonner face à l'obstacle (ce que L. faisait auparavant). En outre, il ne sait pas toujours très bien ce qu'il doit rechercher (Cèbe & Goigoux, *op. cit.*).

Pour finir, nous doutions de sa prise de conscience relative à ses difficultés en lecture. A la suite du deuxième entretien, nous pouvons confirmer notre hypothèse : L. prend progressivement conscience de ses difficultés. Auparavant elle considérait ne pas rencontrer trop de problèmes pour se rappeler des informations et répondre aux questions. Elle se considérait d'ailleurs comme une lectrice moyenne sans

pouvoir l'expliciter ou en faisant référence à ses résultats scolaires dont la moyenne en environnement (sciences, histoire et géographie) est de 4. A noter que L. rencontre également des difficultés dans l'apprentissage des leçons, car perdue face à la masse à acquérir, elle ne sait pas toujours très bien qu'il faut apprendre. Par la suite, elle se considère toujours comme une lectrice moyenne, mais elle a pris conscience de ses difficultés, soit reformuler la réponse lorsqu'elle ne se trouve pas explicitement dans le texte et faire attention à bien comprendre ce qui est exigé dans la question. Du reste, cette dernière relève d'une difficulté plus générale de L. à comprendre les consignes écrites et orales dans les différents domaines scolaires, et plus particulièrement celui des mathématiques lorsqu'elle doit saisir les données du problème. Les difficultés évoquées ont été abondamment observées lors de nos interventions pédagogiques. Pour finir, si elle évoque ses difficultés, elle a maintenant des ressources, c'est-à-dire des stratégies à disposition pour comprendre un texte et répondre à des questions : « réfléchir ».

Pour conclure, même si le bilan des stratégies réalisé avec L. peu avant l'entretien l'a peut-être influencée dans ses réponses (cf. Annexe Q : le 20 juin), nous faisons l'hypothèse que l'enseignement stratégique en lecture lui a permis d'acquérir des nouvelles stratégies et de modifier tout de même certaines de ses conceptions de l'acte lexique, ce que l'analyse des questionnaires précédents n'a pas relevé. A noter qu'elle connaissait déjà quelques stratégies qu'elle a apprises à mettre en pratique (par exemple, reformuler le texte dans ses propres mots). Un semestre aurait donc suffi à L. pour affiner sa compréhension sur les compétences qu'un lecteur doit avoir pour être bon et les stratégies susceptibles d'être efficaces en lecture, soit lire plusieurs fois, se poser des questions quand elle lit, bien comprendre pour pouvoir répondre plus facilement aux questions, se demander où est l'information, reformuler la réponse si nécessaire et procéder à une lecture stratégique. De plus, elle connaît maintenant l'objectif de l'étude de texte : affiner sa compréhension ; et elle sait qu'elle doit lire davantage pour améliorer sa lecture. Ces stratégies en lecture lui auraient finalement permis de changer ses critères pour évaluer ses propres compétences en lecture et ainsi spécifier ses ressources et ses difficultés en lien avec la tâche. Connaissant celles-ci, les exigences des différentes types d'exercice et les stratégies efficaces en lecture, nous pouvons à nouveau mettre en évidence qu'elle a pu développer un sentiment de contrôlabilité et donc d'auto-efficacité renforcé par ses réussites et favorable aux apprentissages futurs, comme l'ont relevé De Beni et Pazzaglia (1999). Pour finir, si L. dit utiliser ces stratégies, nous pouvons le confirmer car nous avons pu observer leur application lors de l'évaluation des processus métalinguistiques sur la base de l'analyse d'une étude de texte (Vianin, 2009). Cette évaluation met également en évidence une progression dans l'utilisation des stratégies de lecture. Aussi nous pouvons faire l'hypothèse qu'elle les a intégrées dans la mémoire à long terme pour pouvoir les réutiliser en situation d'apprentissage.

5.2.6 Analyse des situations d'enseignement et d'apprentissage stratégiques

L. dit utiliser de nombreuses stratégies pour comprendre un texte et répondre à des questions. L'évaluation des processus métalinguistiques sur la base de l'analyse d'une étude de texte de cinquième primaire a aussi montré ses compétences à les utiliser en situation. Or, nous nous interrogeons, car si les éléments précédents permettent de mettre en évidence les progrès certains de L., l'analyse des situations d'enseignement et d'apprentissage stratégiques mettent davantage en exergue ses difficultés à comprendre un texte et à répondre à des questions, particulièrement à lire entre les lignes pour expliciter l'implicite, à bien comprendre le sens des questions et à rédiger les réponses si l'information à rechercher n'est pas explicite dans le texte (Annexes J, L et R). Il n'empêche que malgré les difficultés observées, nous relevons des progressions dans l'utilisation des stratégies métalinguistiques pour comprendre un texte et répondre à des questions. L. réagit également davantage à la perte de sens. Elle a dû intégrer les nouvelles stratégies puisque ses résultats en compréhension de l'écrit se sont nettement améliorés.

Pour commencer, nous présentons deux tableaux. Au tableau 8, nous pointons les mises en projet de chaque séance d'appui permettant à L. d'activer les connaissances et, au tableau 9, nous relevons les synthèses métacognitives qui lui donnent l'occasion de faire le bilan du travail réalisé, de son objectif et de favoriser ainsi le transfert des compétences en classe. Ces tableaux mettent en évidence la croissance des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles de L. relatives aux stratégies métalinguistiques pour comprendre un texte et répondre à des questions. Ensuite, aux tableaux 10 et 11, nous présentons les ressources et les difficultés de L. pour comprendre un texte et les questions. Puis, aux tableaux 12 et 13, nous relevons ces dernières pour les reformuler. Enfin, au tableau 14, nous montrons ses ressources et ses difficultés pour adapter ses réponses aux types de question.

L. connaît les stratégies pour comprendre un texte et répondre à des questions (cf. Tableau 8). Elle peut également les utiliser en contexte : lire plusieurs fois le texte, le reformuler selon la grammaire du récit et adapter ses réponses selon la source de l'information demandée par les questions. Il importe encore qu'elle comprenne bien le sens du texte. Elle a donc réalisé l'importance de réagir à la perte de sens. Nous pouvons noter une progression dans les stratégies mises en avant. En effet, au fil des séances d'appui, elle spécifie davantage les stratégies métalinguistiques pour aboutir à l'essentiel des stratégies enseignées : comprendre le texte en le relisant, le reformuler dans ses mots, comprendre la question et s'interroger sur la source de l'information afin d'adapter ses stratégies de réponse, soit recopier ou rédiger.

Tableau 8 : activation des connaissances antérieures.

Dates	Interventions de l'enseignant spécialisé	Interventions de L.
16.05.11	« Pour comprendre un texte et répondre à des questions, quelles sont les stratégies que tu connais? »	« De chercher l'information, de savoir si elle est dans une phrase dans le texte ou bien si l'information je dois la chercher dans ma tête. Je dois aussi me poser des questions: de qui parle l'auteur? Où l'histoire se passe? S'il y a un lieu, s'il y a un temps, quand elle se passe, je ne sais pas en été, en hiver, le problème et comment il est résolu. »
17.05.11	« Alors pour cette étude de texte, quelles sont les stratégies que tu as utilisées? »	« Pour le texte, d'abord, je lis le texte, je regarde si je peux le lire plusieurs fois. Cela dépend de la longueur du texte et je fais attention à comprendre le texte. »
23.05.11	« Vous venez de lire le texte en classe et nous avons regardé comment formuler le texte dans ses propres mots. Vous avez fait cet exercice par deux. Est-ce que les stratégies dont nous avons parlé te disaient quelque chose? »	« Oui, et bien j'ai pris la feuille [...] ce truc où c'est écrit les questions qu'il faut se poser (L. pointe l'aide-mémoire). Ben j'ai pris la feuille et en fonction des questions qu'il faut se poser, j'ai résumé le texte. »
24.05.11	« Quelles sont les stratégies que tu as utilisées la dernière fois pour comprendre le texte? »	« J'ai pris la feuille de l'aide-mémoire pour savoir quelles questions je devais me poser pour résumer le texte et j'ai lu deux fois. »
30.05.11	« Aujourd'hui, on va faire une nouvelle étude de texte. Mais juste avant de commencer cette étude de texte, quelles sont les stratégies que tu connais pour comprendre un texte et répondre à des questions? »	« Pour le texte, le lire plusieurs fois, pis pour les questions de savoir où elle est l'information, si elle est dans le texte, dans une phrase ou dans plusieurs phrases ou si elle est dans ma tête. »
31.05.11	« Quelles sont les stratégies que tu as utilisées pour comprendre un texte et répondre à la première question? »	« Pour le texte, je l'ai lu et pis au fur et à mesure que je le lisais plusieurs fois, ben je comprenais. Et pour répondre aux questions, ben d'abord j'ai lu la question et je me suis demandé où elle était l'information, si je devais chercher dans ma tête ou bien si l'information était dans le texte, dans un paragraphe ou bien dans une phrase. Pis après j'ai répondu à la question. »
06.06.11	« Quelles sont les stratégies que tu connais et que tu peux utiliser pour comprendre un texte et répondre à des questions? »	« Ben, comprendre le texte, je lis le texte et je le résume pour savoir si j'ai compris. Je me pose des questions, où ça se passe, quel est le problème? Et pis pour répondre aux questions, de savoir où elle est l'information. Si elle est dans le texte, là (L. pointe le questionnaire) je pense qu'elle est dans le texte ou dans ma tête. »

Relevons encore que L. répond à chaque fois à notre question. En effet, si nous l'interrogeons sur les stratégies pour comprendre un texte, elle répond en mentionnant celles relatives à ce processus, alors que si nous la questionnons sur les stratégies portant sur la compréhension du texte et les réponses aux questions, elle mentionne les stratégies qui s'y réfèrent. Précisons également que celles-ci peuvent être contextualisées ou décontextualisées en nous référant soit aux stratégies enseignées de manière générale, soit à celles qu'elle utilise en contexte pour faire une étude de texte. Nous constatons que L. a bien saisi le sens du contrat didactique qui lie l'enseignant et ses élèves par des attentes réciproques, ici répondre aux questions que nous lui posons. L. a développé une compétence qui n'est pas négligeable dans la réussite scolaire, car comprendre les exigences de l'enseignant permet de s'y adapter et d'agir en conséquence. Nous pouvons aussi faire le lien avec Tardif (1992) qui dit que la réussite ou l'échec de l'apprenant est entre autres la conséquence de nos interventions pédagogiques. Par conséquent, si nous interrogeons L. sur les stratégies pour comprendre le texte, il faut nous attendre à une réponse qui porte précisément sur ce processus et non sur l'ensemble des stratégies enseignées. Comme noté précédemment, nous présentons au tableau 9 les synthèses métacognitives des apprentissages effectués par L.

Tableau 9 : les synthèses métacognitives.

Dates	Interventions de l'enseignant spécialisé	Interventions de L.
16.05.11	« Qu'est-ce qu'on a fait aujourd'hui? » « Ok. Pour quelles raisons, on fait ce travail ensemble? » « D'accord. Aujourd'hui, qu'est-ce que tu as appris et que tu pourrais réutiliser en classe? »	« J'ai lu un texte, puis j'ai répondu à des questions. » « Pour bien comprendre le texte. » « Les manières de, enfin, les manières de se poser des questions, de quoi parle le texte, enfin ce genre de questions-là qui sont marquées (L. pointe l'aide-mémoire) et de savoir si l'information est dans le texte ou dans ma tête, de savoir où est l'information et de reformuler les réponses et de ne pas recopier. »
17.05.11	« Ok, qu'est-ce qu'on a fait aujourd'hui? » « Pourquoi est-ce que l'on fait ce travail ensemble? » « D'accord et qu'est-ce que tu as appris aujourd'hui et que tu pourrais réutiliser en classe? »	« J'ai répondu à des questions sur le texte. » « Pour améliorer l'étude de texte. » « De reformuler les réponses. »
23.05.11	« A quoi cela sert l'étude de texte? » « [...] qu'est-ce que tu as fait aujourd'hui? » « Qu'est-ce que tu as appris et que tu pourrais réutiliser en classe? »	« A aider la compréhension. » « J'ai lu le texte, j'ai répondu aux questions en reformulant, pas en écrivant la phrase en reformulant la phrase. » « A reformuler les réponses, de ne pas écrire la phrase, mais d'essayer avec mes propres mots d'écrire la réponse. »
24.05.11	« Qu'est-ce qu'on a fait aujourd'hui? » « Aujourd'hui, qu'est-ce que tu as appris et que tu pourrais réutiliser en classe? » « Pourquoi est-ce qu'on fait ce travail? »	« Ben j'ai répondu à ces questions (L. pointe les questions 6 à 8). » « A reformuler, en reprenant la question et en reformulant en fonction de la question qui est posée, qu'est-ce qu'elle me demande et de l'information dans le texte. » « Pour la compréhension, pour apprendre aussi à reformuler les réponses. »
30.05.11	« Qu'est-ce que tu as fait aujourd'hui? » « Pourquoi on fait ce travail sur l'étude de texte? » « Et aujourd'hui, qu'est-ce que tu as appris et que tu pourrais réutiliser en classe? »	« Une étude de texte [...] pis répondre aux questions. » « Pour améliorer ma compréhension. » « Que quand il faut justifier ta réponse, ben il faut que je recopie la phrase et que j'utilise les trois petits points si j'ai pas utilisé le mot. »
31.05.11	« On fait le bilan aujourd'hui: qu'est-ce que tu as fait aujourd'hui? » « D'accord, et qu'est-ce que tu appris et que tu pourrais réutiliser en classe? »	« Ben j'ai terminé l'étude de texte. » « Les points entre parenthèses et de mettre des choses plus précises pour bien répondre à la question parce que dans la question, on demande. »
06.06.11	« On fait le bilan aujourd'hui. Qu'est-ce que tu as fait aujourd'hui, L.? » « Et qu'est-ce que tu as appris et que tu peux réutiliser en classe ? »	« J'ai fait une étude de texte en classe et j'ai regardé mes réponses de l'étude de texte avec vous [...] pis j'ai compris mes erreurs. » « Ben quand on dit de rechercher une phrase qui veut dire la même chose, ben je dois retrouver un passage du texte qui veut dire la même chose. Je relirais la question et si cela veut dire la même chose je l'écris. Je dois faire attention à répondre dans le même sens que la phrase, à bien comprendre ce qu'on me demande. »

L. explicite à chaque fois le travail réalisé et connaît les raisons de celui-ci. Nous pensons qu'elle a bien compris l'objectif de l'étude de texte, soit améliorer sa compréhension de l'écrit, et cela même si nous ne l'avons plus interrogée à ce sujet à la fin. A noter qu'elle mentionne également que ce travail en lien avec l'étude de texte lui permet d'apprendre à reformuler les réponses. L. a effectivement saisi le point nodal de sa difficulté : s'interroger sur la source de l'information qui est demandée pour savoir si elle peut recopier la phrase de réponse ou si elle doit la rédiger, c'est-à-dire la reformuler à partir de plusieurs informations du texte ou en faisant le lien entre celles-ci et ses propres connaissances. Bref, L. a réalisé l'importance d'adapter ses réponses selon le type d'informations à rechercher pour répondre aux questions. Elle mentionne aussi l'importance de bien comprendre la question afin de pouvoir répondre à ses exigences et non à côté, par exemple en recopiant l'information dans le texte si celle-ci demande quelque chose de précis ou en utilisant le signe typographique « (...) » pour ne pas tout écrire, ou en reformulant encore la réponse dans ses propres mots si elle n'est pas explicite dans le texte. L. est donc consciente de ses difficultés, et connaît des stratégies pour les surmonter. Elle a développé ainsi un sentiment de contrôlabilité qui lui permet d'une part d'avoir confiance en ses ressources et d'autre part de mieux réussir la tâche de répondre à des questions puisqu'elle sait ce sur quoi elle doit redoubler d'attention. Du reste, elle dit avoir compris ses erreurs le 6 juin, compréhension indispensable à la réussite de ses apprentissages ultérieurs et renforçant parallèlement son sentiment de contrôlabilité face à l'étude de texte.

Ensuite, nous constatons, comme lors des mises en projet, une élaboration toujours plus précise et consciente des compétences métalinguistiques pour répondre à des questions sur un texte. L. détaille mieux les stratégies à utiliser, montrant ainsi son acquisition non seulement de connaissances déclaratives et procédurales, mais encore conditionnelles en lien avec celles-ci, relevée la première fois dans l'évaluation des processus métalinguistiques (cf. Annexe M). Enfin, notons que pour L., le problème n'est pas tellement de comprendre le texte, mais plutôt celui de répondre aux questions. Il n'empêche que nous avons tout de même constaté chez L. des difficultés à comprendre celui-ci et nous avons vu qu'une bonne compréhension du texte facilite l'exercice de répondre aux questions sur celui-ci (Cèbe & Goigoux, 2009). En effet, L. a parfois une compréhension globale du texte, ce qui ne l'aide pas à répondre aux questions.

Pour finir, en mettant en lien l'activation des connaissances antérieures et celles à transférer en classe, nous constatons que si d'une part L. explicite de manière générale les stratégies apprises pour comprendre un texte et répondre à des questions, d'autre part elle précise celle sur laquelle elle doit particulièrement porter son attention : répondre à la question en recopiant ou rédigeant la réponse. Nous confirmons ainsi notre hypothèse que L. a pris conscience de ses difficultés et de ses ressources lui permettant ainsi d'être toujours plus efficiente en lecture.

Au tableau 10, nous mettons en évidence les ressources de L. pour comprendre un texte et les questions. Elle a pris conscience que reformuler le texte dans ses propres mots lui permet d'une part de voir si elle a compris le texte, et d'autre part d'affiner sa compréhension. Elle a aussi réalisé l'importance de lire plusieurs fois le mot, la phrase, le paragraphe ou le texte pour les comprendre. De plus, elle sait qu'elle peut chercher les mots incompris dans le dictionnaire pour en saisir leur signification si le contexte de la phrase ne l'a pas aidée à aboutir à une solution appropriée. L. relève toutefois que parfois une seule lecture peut lui suffire, les textes étant plus courts et tout de suite compris. Le caillou jeté dans l'eau peut déjà produire un énorme rond. Elle a donc compris l'importance de prendre du temps pour comprendre le texte et de ne pas se précipiter sur les questions, attitude propre aux élèves en difficulté de lecture (Cèbe & Goigoux, 2009). Elle prend également le temps de bien comprendre la signification de ces dernières afin de pouvoir y répondre correctement, comme nous l'avons déjà mentionné dans l'analyse des synthèses métacognitives. A ce propos, nous faisons l'hypothèse que L., même si elle a compris ce que

demandaient les questions, pouvait parfois préférer y répondre plutôt que d'y laisser un blanc, et cela même si elle n'avait pas trouvé l'information dans le texte. Aussi nous pouvons mettre en évidence le poids du contrat didactique qui nous relie : elle se sent obligée de répondre aux questions. Pour finir, L. note l'influence positive des connaissances antérieures sur sa compréhension du texte.

Tableau 10 : ressources de L. pour comprendre un texte et répondre à des questions.

Ressources	Analyse dans l'action
« Comment tu sais que tu as bien compris l'histoire? » « Parce que j'ai reformulé le texte. Parce que j'ai bien su résumer le texte. **« Tout à fait, tu as fait le film dans ta tête. Tu as redis l'histoire dans tes propres mots. Combien de fois as-tu lu le texte?** « Deux. » **« Pour quelles raisons tu as lu deux fois le texte?** « Parce que je n'avais pas très bien compris la première fois. » **« Tu pourrais m'expliquer comment tu as su que tu n'avais pas très bien compris? »** « Parce que là (L. pointe le dialogue), il y avait un dialogue que je ne comprenais pas trop. » (23.05.11)	Relire et reformuler le texte aident à la compréhension
« [...] c'est aussi en lien avec les connaissances que tu peux avoir sur le sujet que tu es en train de lire. C'est comme tu me disais: répondre au questionnaire, à l'étude de texte, sur le chocolat, c'était plus facile. Pourquoi? » « Parce que je m'y connais en chocolat. » (30.05.11)	Connaissances antérieures aident à la compréhension
« C'est bon. » **« Comment tu sais que c'est bon? »** « Parce que j'ai relu plusieurs fois et j'ai compris. » **« Tu as lu combien de fois le texte? »** « Deux. » **« Deux fois et comment tu sais que tu as compris? »** « Ben parce que j'arrive à résumer, à redire l'histoire avec mes mots sans relire. » (30.05.11)	Relire et reformuler le texte aident à la compréhension
« Qu'est-ce que tu peux faire si tu ne comprends pas un mot? » « Chercher dans le dictionnaire. » **« Ok. Chercher dans le dictionnaire ou aussi regarder le contexte de la phrase. Des fois en lisant la phrase, on peut comprendre le sens du mot. Est-ce qu'en lisant la phrase, tu peux comprendre le mot? »** « Non. » (31.05.11)	Relire ou rechercher le mot dans le dictionnaire pour comprendre
« Et en le relisant, tu as compris? Tu as fait comment pour le comprendre maintenant? » « J'ai lu la phrase. » **« Oui, de lire la phrase aide pour la compréhension du mot. Il faut faire aussi attention à bien lire ce que tu lis, à ne pas inventer les mots. D'accord? »** (06.06.11)	Relire aide à la compréhension
« Comment tu t'y es prise pour comprendre tous ces textes? » « J'ai lu, j'ai lu. » **« Tu as lu, t'as lu? »** « Oui, j'ai lu tous les textes et pis après j'ai répondu aux questions. » **« Donc si je comprends bien, une lecture t'a suffi pour comprendre tous ces textes. »** « Oui, une fois ça a suffi. Les textes étaient petits. Ils étaient faciles. » « **Ok. Comment tu as su que tu avais bien compris les textes? »** « Ben en lisant, j'ai compris. Dès la première lecture, j'avais compris. Il y avait aussi les définitions des mots qui m'ont aidée. » **« Ok. Est-ce que tu t'es posé des questions quand tu as lu ces textes? »** « Non, pas trop. Je n'ai pas eu besoin de résumer. » (06.06.11)	Texte compris

Au tableau 11, nous relevons les difficultés de L. à comprendre le texte et les questions. Pour commencer, nous constatons qu'elle ne relit probablement que les textes courts. Ses relectures dépendraient donc en partie de leur longueur. Du reste, elle se demande parfois si elle a le temps de relire le texte, ce qui peut occasionner chez elle un certain stress quand celui-ci est long. A noter que le contrôle de ses réponses dépend également du temps encore disponible. L. rencontre aussi des difficultés à trouver des phrases de même sens, compétence qui demande une compréhension fine du texte et qui lui fait parfois défaut. A ce propos, elle ne saisit pas toujours la signification des images utilisées par l'auteur pour décrire le vécu et les émotions des personnages et parfois elle ne distingue pas la différence entre le sens propre et le sens figuré d'une expression. Nous l'avons aussi mentionné lors de l'analyse de l'évaluation cantonale de 2010 (cf. Annexe J). En effet, L. a généralement une compréhension plutôt globale des textes lus.

Tableau 11 : difficultés de L. à comprendre un texte et des questions.

Difficultés	Analyse dans l'action
« Quand tu es face à une étude de texte, tu penses à quoi ? » « Au temps qui est donné. Si je vais pouvoir le relire une deuxième fois pour mieux comprendre, parce si la première fois je n'ai pas compris, je peux lire une deuxième fois. » [...] **« Est-ce que cela te stresse ? »** « Ben oui, parce que si je n'ai pas compris, je ne sais pas comment je vais faire pour répondre aux questions. » (16.05.11)	Stress dû à longueur du texte
« Donc, la question, c'est: « Qu'est-ce qui étonne le plus la maîtresse? » Et là, tu me dis : elle ne s'étonna pas de voir... Donc, est-ce qu'elle s'étonne de voir les animaux? » « Ben, oui. » (17.05.11)	Syntaxe de la phrase pas comprise
« Qu'est-ce qui peut donner à penser qu'elle priait? » « Alors là je n'ai pas du tout compris. » **« Tu penses que l'information, elle va être où? »** « Ben nulle part, parce que dans nulle part le texte dit qu'elle priait. » **« Nulle part, le texte dit qu'elle priait. Ok, mais est-ce qu'il y aurait quelque chose d'écrit qui pourrait te faire penser qu'elle priait? »** [...] « J'ai compris qu'elle avait les mains jointes. » (23.05.11)	Lire entre les lignes, faire des inférences
« Est-ce que c'est un texte difficile à comprendre? » « Ouais. » **« Comment tu le sais? »** « Il y avait des dialogues et on ne savait pas trop qui parlait. » **« Oui, je suis d'accord, et il y avait aussi beaucoup d'images dans ce texte. »** « Mm. » **« Dans ce texte, l'auteur parle beaucoup avec les images et ça c'est pas forcément évident pour comprendre. Il utilise des images pour décrire ce qui se passe et c'est plus difficile pour comprendre ce qu'il veut dire. »** (24.05.11)	Lire entre les lignes, sens propre, sens figuré
« Et les questions, comment tu les as trouvées? » « Les questions, quelques-unes étaient assez difficiles, la 4 et la 6 par exemple. » **« Est-ce que tu peux m'expliquer en quoi elles étaient difficiles pour toi? »** « [...] des fois il y avait des mots que je ne comprenais pas. » **« Comme quoi, par exemple? »** « A quoi. » (24.05.11)	Vocabulaire pas compris
« Ben trois personnes qui voyageaient dans un sous-marin dans l'eau. » **« Dans un sous-marin? »** « Une pêche sous-marine. » **« Elles font quoi ces trois personnes? »** « Elles remontent à la surface. » **« Elles remontent à la surface, je suis d'accord. Mais elles font quoi ces trois personnes? »** « Ben, on ne sait pas ce qu'elles font dans l'eau. » **« Reprenons le texte: « Trois amateurs de pêche sous-marine », cela veut dire quoi? Toi, quand tu as lu ça, tu as imaginé le sous-marin. »** « Oui. » **« Mais est-ce qu'on parle de sous-marin? »** « Non. » **« Elles font quoi ces trois personnes? »** (long silence) **« Elles font de la pêche sous-marine. »** « Hein. » **« Cela veut dire quoi cela? »** « Ben elles pêchent dans l'eau. » (30.05.11)	Flexibilité cognitive : fausse inférence
« Qu'est-ce que cela veut dire « torpille » ? » « Je ne sais pas. » **« Ah! Là tu vois il y a un problème. Tu ne t'es pas posé la question de savoir ce que cela voulait dire « torpille » quand tu as lu le texte? Quand on ne comprend pas un mot, on fait quoi? »** « Mais la phrase, ça dit pas ça, parce qu'ils disent que torpille vivante à quatre pattes. » **« A quoi? »** « A quatre-vingts et sept kilomètres. » **« Attention, il faut que tu fasses attention quand tu lis, de ne pas inventer les mots, de bien lire toute la phrase pour la comprendre.** [...] **Quand tu ne comprends pas quelque chose, tu dois faire quoi L.? »** « Chercher. » **« Chercher oui. Tu dois réagir à la perte de sens. Quand tu ne comprends pas, tu dois t'arrêter et essayer de comprendre. D'accord? »** « Oui. » (31.05.11)	Ne réagit pas à la perte de sens / identification incorrecte de mot
« J'ai juste une question. Mais ça (L. pointe la question 10), c'est à part? » **« C'est-à-dire? »** « Ce petit questionnaire, c'est à part, cela n'a rien à voir avec le texte? » **« Qu'est-ce qu'on te demande dans la question? »** « De trouver des mots. » **« Des mots, ok. Et tu les trouves où ces mots? Dans ta tête ou dans le texte? »** « Dans le texte. » **« Oui, tu dois chercher des mots pour compléter ces phrases et ils se trouvent dans le texte. »** « Ah, j'avais pas compris! » (L. a répondu aux questions sans faire le lien avec le texte) (31.05.11)	Signification de la question pas comprise
« Est-ce que tu as pris le temps de contrôler tes réponses? » « Oui, j'aurais eu le temps, mais juste les 4 dernières minutes j'ai cherché dans le dictionnaire (L. recherche le mot dans le texte) « renlacer » (L. lit) que ne je n'ai pas eu le temps de trouver. » **« Pardon? »** « Renlancer » (L. lit). **« Lequel? Je ne vois pas où il est. »** (L. pointe le mot et le lit) « Relancer » **« Ah « relancer »** [...] **Tu as cherché où ce mot? »** « Dans le dictionnaire. » **« Ok. Tu ne comprenais pas ce mot? »** « Oui. » **« Et maintenant, tu as compris ce mot? »** « Oui. » **« Que disait le dictionnaire? »** « Je n'ai pas eu le temps de chercher, mais relancer cela veut dire que cela recommençait. » **« Oui, que cela recommençait. Mais je ne comprends pas: tu as eu le temps ou tu n'as pas eu le temps de chercher ce mot? »** « Non, mais j'ai trouvé finalement. J'avais mal lu le mot et je cherchais le mot que j'avais mal lu et je n'ai pas trouvé le mot. » (06.06.11)	Pas de contrôle, Identification incorrecte du mot / relire pour comprendre
« Est-ce que tu as compris ce qu'on te demandait dans cette question? » « Oui, de répondre par une phrase qui veut dire la même chose. » **« Oui, tout à fait. Et là, est-ce que tu réalises que ta phrase n'a pas la même signification, que les deux phrases n'ont pas le même sens? »** « Maintenant, oui. » **« Ok. « Les interrupteurs ne fonctionnent plus et font un bruit ennuyeux. » (je lis) Et toi, tu as écrit: « une alarme stridente qui ne s'éteint que lorsque la batterie est épuisée. » (je lis) Est-ce que les deux phrases ont le même sens? »** « Non » (06.06.11)	Ne répond pas à la question
« Petite question: qu'est-ce que cela veut dire « aisé »? » (L. hausse les épaules) **« Est-ce que tu t'es posé la question de savoir ce que cela veut dire « aisé »? »** « Non. » **« Réagir à la perte de sens... Est-ce que tu l'as fait? »** « Non. » **« Le problème est que pour pouvoir répondre à cette question, il est important de savoir ce que signifie « aisé ».** (06.06.11)	Ne réagit pas à la perte de sens

Sa compréhension, mise en évidence par les questions demandant une compréhension inférentielle, est littérale ; et nous constatons peu de progrès. De plus, elle ne réagit pas toujours à la perte de sens, même si elle se pose davantage de questions. En effet, nous constatons que parfois elle ne réalise pas quand elle ne comprend pas un bout du texte ou un mot, voire la question. Du reste, nous relevons qu'elle ne s'aide pas toujours de la syntaxe de la phrase pour la comprendre et qu'elle a un vocabulaire pauvre ne l'aidant

pas à comprendre ce qu'elle lit. Or, comme relevé par Giasson (2007), le vocabulaire comme les connaissances en lien avec le texte lu favorisent une compréhension fine de ce dernier. Enfin, L. n'identifie pas toujours correctement les mots lus. Elle risque soit de perdre du temps à les chercher dans le dictionnaire, soit de *tordre* le texte en faisant de fausses inférences à son sujet (Vianin, 2009). Une fois encore nous pouvons relever ses difficultés à faire des inférences, c'est-à-dire à expliciter l'implicite du texte en se basant sur les informations qu'il fournit et qu'elle doit parfois relier à ses propres connaissances. Ce n'est pas le fait qu'elle n'arrive pas à inférer, mais c'est qu'elle a la fâcheuse tendance à inférer selon ses connaissances et non à partir des informations données par le texte. A ce sujet, Lumbelli (1999) mentionne que le lecteur en difficulté fait des inférences selon ses connaissances antérieures et non en fonction du texte pour rétablir la cohérence. En d'autres termes, il ne s'appuie pas sur les informations que celui-ci fournit mais sur ses propres connaissances pour le comprendre. Cèbe et Goigoux (2009) notent également que le lecteur doit pourtant collaborer avec le texte s'il souhaite le comprendre en lui faisant dire ce qu'il a le droit de lui faire dire. C'est pourquoi il peut parfois aller plus loin que celui-ci, mais sans toutefois le trahir. Il doit « [...] apprendre « à lire entre les lignes », à remplir les blancs laissés par l'auteur, à expliciter l'implicite. Pour cela, il faut relier les informations délivrées par le texte en les réorganisant, et les relier aussi aux connaissances dont on dispose déjà. » (p. 117). De plus, L. ne fait parfois pas preuve de flexibilité cognitive, puisqu'elle rencontre des difficultés à intégrer les nouvelles informations dans l'élaboration de sa compréhension du texte et à faire des inférences. Cependant, elle doit réaliser que la compréhension est « le résultat d'un travail réalisé *pas à pas* au fil du texte : comprendre, c'est construire une première représentation mentale dès le début du texte et savoir la faire évoluer (l'enrichir, la changer) en y intégrant progressivement les informations nouvelles » (Cèbe & Goigoux, *op. cit.*, p. 59).

L. rencontre encore des difficultés à reformuler le texte dans ses propres mots (cf. Tableau 12), car cette compétence demande d'avoir mémorisé les informations qu'il faut ensuite hiérarchiser et organiser pour en faire un compte rendu oral qui a du sens. Du reste, elle réalise la difficulté de la démarche qui nous permet quant à nous d'évaluer son niveau de compréhension du texte.

Tableau 12 : difficultés de L. à reformuler le texte.

Difficultés	**Analyse dans l'action**
« Reformuler dans ses propres mots montre aussi que l'on comprend ce que l'on lit. Je t'écoute : reformuler dans tes propres mots. Comment vas-tu faire ? » « Je peux juste avoir ma feuille ? » **« Bien sûr, tu as le droit à ton aide-mémoire. »** « C'est l'histoire de quelques animaux, d'une maîtresse… non non. C'est l'histoire… L'histoire, les personnages ou de quoi cela parle ? » **« Regarde ton aide-mémoire. Décide. Comment tu as compris cette histoire. »** « Bien qu'il y avait des animaux, une maîtresse et puis des petites fillettes… Ben… quand cela se passait ? [...] » (long silence) **« Est-ce que tu as des informations qui peuvent te guider pour te dire quand cela se passe ? »** « Non. » **« Non ? Est-ce que cela se passe la nuit ? »** « Non cela se passe le jour, à l'école. » **« Alors qu'est-ce qui se passe ? Si je reformule ce que tu viens de me dire : c'est l'histoire d'une maîtresse, de fillettes et d'animaux qui sont à l'école. C'est ça ? »** « Oui. » **« Quel est le problème si on peut parler de problème ? »** « Il y a un animal qui aimerait bien écouter la leçon que la maîtresse donne et puis après elle accepte et elle demande aux animaux de se mettre en rang pour aller dans la classe et écouter la leçon. » **« Mmm. Ok. Cela se termine donc comment ? »** (silence) « Ils rentrent dans la classe. Il n'est pas long ce texte. » **« D'accord. Est-ce que tu as compris l'histoire ? »** « Oui. Quand j'avais le texte, j'avais compris mais de reformuler… » « **Oui, reformuler c'est quelque chose de difficile à faire, parce que cela demande de mémoriser l'information et de synthétiser, de résumer l'information. Ce n'est pas évident. Je suis d'accord avec toi. »** (16.05.11)	Reformuler le texte : démarche difficile
« Ben, c'est l'histoire d'un requin et de trois personnes qui étaient dans l'eau et il y en a un des trois, je crois, qui est resté figé parce qu'il a vu un requin. Alors, ils ont pris peur et pis le requin, il est allé les attaquer, pis après il est parti, et après il est revenu, pis heu après les autres, ils sont sortis de l'eau. » (30.05.11)	Nuances du texte pas comprises

L. a, comme nous venons de le noter, une compréhension globale des textes que nous tentons d'affiner par nos interventions. Sa compréhension est littérale. Elle a des problèmes pour bien cerner les nuances du texte. Elle peut toutefois s'aider de son aide-mémoire présenté dans le tableau 4 pour les reformuler. Si

elle a rencontré (et rencontre encore) des difficultés pour reformuler le texte dans ses propres mots, elle a néanmoins des ressources dont elle a pris conscience. Elles sont présentées dans le tableau 13.

Nous avons mentionné que la reformulation du texte lu par L. nous permettait d'évaluer son niveau de compréhension du texte. Cette démarche est également un critère de compréhension pour celle-ci, comme nous l'avons déjà précisé. Reformuler le texte signifie aussi pour elle qu'elle l'a compris. Elle réalise encore que ce travail peut l'aider à affiner sa compréhension. En effet, St-Laurent (2008) note que la reformulation du texte permet d'améliorer la compréhension en lecture. De même pour les questions, les reformuler lui permet de mieux saisir leurs intentions. Comme le mentionne Giasson (1995b), il s'agit de les interpréter correctement pour pouvoir y répondre. Enfin, L. relève que la reformulation du texte l'aide à répondre plus facilement à ces dernières. Parfois, elle n'est même plus obligée d'y revenir pour chercher l'information puisqu'elle a été mémorisée. Cèbe et Goigoux (2009) précisent effectivement que reformuler le texte dans ses propres mots permet de mémoriser les informations.

Tableau 13 : ressources de L. pour reformuler le texte et les questions.

Ressources	Analyse dans l'action
« Est-ce que tu pourrais le reformuler? » [...] « A 10h du soir ou… je ne me rappelle plus (L. reprend le texte). A 10h ou non à 2h du matin, il y a quelqu'un qui est venu toquer à sa porte et elle a ouvert brusquement et elle a cru que c'était son mari, mais en fait c'était le voisin qui était venu toquer pour lui demander de l'aide et pis après lui il lui a expliqué pourquoi il était venu, mais elle s'enf… heu elle, elle, elle n'écoutait pas trop ce qu'il disait et puis lui il était venu demander s'il pouvait l'aider appeler un médecin, un médecin à Paim, à Paimpold, un truc comme cela. » **« Je n'ai pas compris. »** « Le voisin était venu pour lui demander du secours pour qu'elle appelle le médecin de… » **« Il est venu demander du secours pour quelles raisons? »** (L. reprend le texte) « Ben là ça dit: « il était venu chercher du secours, pendant que lui irait chercher… ». Ah voilà, pour qu'il puisse aller chercher le médecin. » « **Tu comprends maintenant? »** « Oui. » (23.05.11)	Reformuler le texte permet d'affiner sa compréhension
« Qu'est-ce que la question te demande? Qu'est-ce qu'on me demande dans cette question? » « A quoi, cela veut dire, je ne sais pas. » **« Qu'est-ce qu'elle te demande cette question? Comment est-ce que tu pourrais la reformuler? »** « Qu'est-ce qu'on voit que la joie lui redonnait des forces. » **« Cela veut dire? »** « Qu'est-ce qu'on voit, enfin, dans le texte que la joie lui redonnait des forces. » **« Mm. Alors comment est-ce que tu pourrais répondre à cette question? Qu'est-ce que l'auteur nous dit pour nous montrer que la joie lui redonnait des forces? »** (23.05.11)	Reformuler la question permet d'affiner sa compréhension
« Ok. Tu pourrais m'expliquer pourquoi tu as trouvé facile la question 6? » « Parce qu'il fallait remettre dans l'ordre les réponses. » **« Ok. Et qu'est-ce qui t'as aidé pour remettre dans l'ordre les phrases. »** « Ben j'avais résumé le texte donc je savais comment les étapes allaient. Je n'ai pas eu besoin de relire. » **« Tu vois que de reformuler dans tes propres mots l'histoire t'aide à mieux comprendre le texte et aussi à mémoriser les informations de l'histoire. »** (31.05.11)	Reformuler le texte permet de répondre plus facilement aux questions.
« Est-ce que tu pourrais reformuler dans tes propres mots les quatre textes? » « Oui. » **« Le texte 1, il parlait de quoi? »** « Des pigeons. » **« Des pigeons, mm. »** « Enfin que dans un hôpital, la direction interdisait aux patients de donner à manger aux pigeons, parce qu'il y avait des risques de maladie (reformule sans regarder le texte). » **« D'accord, et le deuxième texte? »** « Cela parlait du téléphone que si on se le faisait voler, il y avait un nouveau truc qui existait en Inde, ou je ne sais pas trop, ben si on perdait le téléphone, on pouvait facilement savoir où il était, on pouvait le faire sonner (reformule sans regarder le texte). » **« D'accord. Le troisième texte? »** « Il parlait de Leaticia et de son frère Kevin. Leaticia, elle, elle croyait que... Sa maman lui avait permis d'aller manger à la cantine, mais c'était juste qu'il fallait attendre un petit peu. Mais elle, elle disait qu'à la cantine, quand ils nous donnaient quelque chose, ben quand on mangeait, cela remplissait, mais après quelques minutes plus tard, cela laissait du vide parce qu'ils nourrissaient pas assez et que... Après je ne me rappelle plus du tout (reformule sans regarder le texte). » **« D'accord. Et pis le quatrième texte? »** « Il parle d'une petite fille qui roulait à 160 km/h et après la police voulait savoir qui s'était. Elle l'a arrêtée et c'était une petite fille de 11 ans qui disait, je ne sais pas si elle a menti, qu'elle devait aller chercher sa petite soeur qui était quelque part et après ses parents ont été convoqués au commissariat pour savoir qu'elles étaient les conséquences pour la petite fille qui conduisait la voiture. » (06.06.11)	Progrès dans la reformulation

Au tableau 13, nous mettons également en évidence les progrès de L. dans la reformulation des textes lus. En fin d'intervention (06.06.11), nous constatons effectivement qu'elle les reformule dans ses propres mots et sans grande difficulté. De plus, elle prend en charge le processus et nous n'avons plus besoin de la réguler. A noter que nous avons déjà observé cette amélioration dans l'analyse des processus métalinguistiques (cf. Annexe M). Nous relevons une bonne compréhension des textes lus, excepté peut-

être du troisième. Nous pouvons faire l'hypothèse que cette compréhension lui a permis de répondre correctement aux questions de l'évaluation cantonale de 2010 (cf. Annexe J), à laquelle elle a obtenu 15 points sur 20, ce qui est bien. Nous pensons donc que le texte 3 a dû être tout de même compris, puisque elle a su répondre, entre autres, à une question demandant de faire une inférence à son sujet, comme nous l'avons déjà constaté (cf. Annexe J : question 7). Aussi nous pensons que si L. a plutôt une compréhension littérale du texte, elle a malgré tout amélioré sa compétence à faire des inférences. Par conséquent, elle aurait développé une compréhension inférentielle des textes lus.

Pour finir, relevons que nous avons parfois modifié nos interventions pédagogiques en guidant L. dans la reformulation des textes non pas selon la grammaire du récit, mais selon les pensées des personnages pour l'aider à affiner sa compréhension. Le dialogue qui suit met en évidence ce changement :

Enseignant : « Elle a réagi comment quand elle l'a vu? »
Apprenant : « Ben mal parce qu'elle a cru que c'était son mari qui allait venir et au moment où elle a ouvert la porte, quand elle a vu que ce n'était pas lui, elle était triste. »
(23.05.11)

Cèbe et Goigoux (2009) précisent que « la compréhension de l'implicite d'un récit repose sur la compréhension fine de l'identité psychologique et sociale des personnages, de leurs mobiles, de leurs systèmes de valeurs, de leurs affects, de leurs connaissances, etc. » (p. 18). Aussi connaître la grammaire du récit importe, mais parfois elle ne suffit pas pour bien comprendre les relations entre les personnages. Ces auteurs présentent une stratégie pour comprendre un récit en s'interrogeant sur ce qui arrive non seulement aux personnages, mais encore sur ce qu'ils pensent : leurs buts, leurs sentiments et leurs émotions ainsi que leurs connaissances et leurs raisonnements. Nous avons repris cette stratégie afin de guider L. à s'interroger sur le ressenti des personnages décrits dans les textes.

Enfin, pour répondre aux questions, il importe d'adapter ses stratégies. Certaines réponses peuvent être recopiées à partir du texte, puisque l'information à rechercher est précise, alors que d'autres doivent être rédigées, celle-ci n'y étant pas explicitement mentionnée. Parfois, il importe encore de relier les informations entre elles et de faire le lien avec ses propres connaissances pour pouvoir répondre aux questions. Autrement dit, L. doit adapter ses réponses selon la source de l'information comme relevé par différents chercheurs, notamment, Giasson (2007), St-Laurent (2008) et Cèbe et Goigoux (2009). Ces derniers (2009) notent effectivement l'importance d'analyser les questions pour savoir ce qui est demandé afin d'adapter ses stratégies de relecture aux différents types de question ; bref il faut, entre autres, « savoir quand, comment et pourquoi il est nécessaire de relire » (p. 76). Au tableau 14, nous relevons les ressources et les difficultés de L. à adapter ses réponses.

Nous constatons que très souvent nous avons dû, notamment le 31 mai, lui expliciter la stratégie pour adapter ses réponses aux types de question afin de lui permettre de mieux cerner comment utiliser cette dernière et à quelles conditions. Malgré ses difficultés à adapter ses réponses, L. a pris conscience de l'importance de bien répondre aux questions et de contrôler ses réponses. Pour cela, elle doit s'interroger sur la source de l'information pour savoir si elle doit recopier ou rédiger la réponse à partir des informations du texte ou si elle doit en plus faire le lien avec ses propres connaissances. Nous constatons également qu'elle peut procéder si nécessaire à une relecture stratégique pour rechercher l'information. D'avoir reformulé le texte lui permet assurément de savoir quand elle doit relire et ce qu'elle doit relire, puisque les informations ont été mémorisées. Elle sait donc plus ou moins où se situent les réponses aux questions : début, milieu ou fin du texte. De plus, quand l'information à rechercher dans le texte est explicite, elle rencontre peu de problèmes à la localiser : elle peut la reprendre et la recopier. Elle a aussi compris à quoi servait le signe typographique « (…) ».

Tableau 14 : ressources et difficultés de L. pour adapter ses réponses selon la source de l'information.

Ressources	Analyse dans l'action	Difficultés	Analyse dans l'action
« Ensuite, qui a dit: « N'ayez pas peur! »? (silence) L'information, elle va être où? » « Dans le texte. » **« Mm. »** « C'est les deux filles. » **« Ok. Comment as-tu obtenu cette réponse? »** « Ben, dans la phrase c'est écrit: « Delphine et Marinette ne l'avaient aussitôt rassurée. ». » (17.05.11)	Information explicite	**« Qui d'après toi est le chef des animaux ? Cette information, elle va être où ? »** « Cela va être moi. » **« Ce n'est pas que le texte, on est bien d'accord. »** « C'est moi et le texte. » **« Ce sont des questions qui t'embêtent un peu plus parce que tu ne peux pas recopier une partie du texte, mais tu dois reformuler la réponse. Quand la question est précise et que l'information est dans le texte, tu peux recopier. Mais quand l'information est dans ta tête et le texte, tu dois utiliser une autre stratégie : tu ne peux pas recopier tel quel, mais tu dois reformuler. Donc d'après toi qui est le chef des animaux ? »** « D'après moi la réponse, elle ne sera pas juste ni fausse. » **« D'accord, mais tu dois justifier ta réponse et là il faut que tu t'aides du texte. »** (16.05.11)	Information implicite, lien avec les connaissances antérieures
« Comment tu as obtenu cette réponse ? » (je pointe la question 6) [...] « Comment l'auteur fait-il comprendre que la femme imaginait trop vite les événements qu'elle souhaitait voir arriver)? » (L. lit), comment elle s'imaginait trop vite les événements, ben heu après j'ai regardé où cela se situait, si c'était plutôt au début ou à la fin ou au milieu, ben là c'est au milieu, donc j'ai regardé au milieu du texte et puis j'ai relu le petit bout de texte et puis je me suis reposé la question. » (24.05.11)	Lecture stratégique pour rechercher l'information	**« Quel est le terme imagé qui évoque sa grande détresse? » (je lis) « L'information elle va être où tu penses? »** « Dans le texte. » **« Dans le texte, d'accord. »** « Je ne sais pas si c'est ça, mais là j'ai trouvé « affaissée ». » **« Affaissée, ça décrit comment elle est, mais ce n'est pas tellement une image. Il y a quelque chose d'autre. »** (L. recherche dans le texte longtemps) « Effondrée. » **« Effondrée, ça décrit aussi comment elle, c'est le sens propre, c'est vrai, c'est concret. Ce n'est pas une image. »** (L. recherche dans le texte longtemps) « Elle est « devenue sauvage dans sa douleur ». » (L. lit) **« Là, on parle de douleur, mais pas de son immense détresse. Continue de lire. »** « ... elle n'avait plus rien à donner aux peines des autres. Effondrée sur un banc, elle restait devant lui les yeux fixes, comme une morte, sans lui répondre, ni l'écouter, si seulement le regarder. » (L. lit) **« Est-ce qu'il y a quelque chose dans ce paragraphe qui évoque sa grande détresse, au sens figuré, au sens imagé? »** (long silence) **« Elle est presque comment cette dame? »** « Morte. » **« Oui. Donc quelle est l'expression au sens imagé qui la décrit dans ce passage? »** « Elle est comme morte. » **« L'information est dans le texte, dans ce passage. Alors comment tu peux maintenant répondre à la question? »** « Je peux recopier le bout de phrase, le terme qui dit sa grande détresse. » (24.05.11)	Information explicite, mais sens figuré
« La question 4, tu as répondu correctement. Est-ce que c'était une question facile? » « Oui, c'était facile. » **« Comment tu sais que c'était facile? »** « Parce qu'il y avait la réponse dans le texte. » **« Tu veux dire dans la question? »** « Heu oui. » **« Et tu as justifié comment? »** « Ben là ça marque des raies et des raies c'est des lignes et j'ai recopié la phrase. » (31.05.11)	Information explicite	**« Comment est-ce qu'elles t'ont paru ces questions? Faciles, difficiles? »** « Il y en quelques-unes qui étaient difficiles. » **« Tu pourrais m'expliquer pourquoi elles étaient difficiles? »** « Parce qu'il fallait donner une réponse très précise. » **« Ok. Et quand, on te demande quelque chose de très précis, c'est-à-dire que l'information que tu cherches est dans une phrase ou un mot, tu dois recopier ou reformuler la réponse? »** « Recopier. » **« Recopier, d'accord. Et tu dois faire attention quand on te demande de citer une phrase ou de justifier par un extrait du texte, tu dois faire quoi dans ce genre de situation? »** « Trouver la phrase dans le texte, pis la recopier. » (31.05.11)	Information explicite, mais précise
« Question 2: comment tu as fait pour répondre à cette question? » « J'ai lu la question et j'ai justifié. » **« Tu as justifié comment? »** « L'information était dans le texte, dans une phrase et j'ai repris un petit bout du texte. Mais j'ai pas tout mis, j'ai mis trois petits points entre parenthèses. » **« Ok, donc l'information était écrite dans le texte, dans une phrase et il t'a suffi de la recopier. »** (06.06.11)	Information explicite	**« Quand la réponse est dans une phrase, tu peux très souvent la recopier, d'accord? Mais quand par contre elle n'est pas écrite mais que tu as toutes les informations dans le texte, bien il faut réunir toutes les informations pour que tu puisses reformuler la réponse et pis c'est la même chose si la réponse est dans ta tête et dans le texte. La réponse n'est pas écrite telle quelle dans le texte, mais tu dois faire le lien entre ce que tu sais et le texte et après tu dois rédiger une réponse avec tes propres mots. D'accord? »** (31.05.11)	Explicitation de la stratégie

Nous relevons également au tableau 14, sa difficulté à parfois rechercher une information explicite, mais précise (par exemple, un mot, une phrase). En effet, ayant une compréhension globale du texte, L. peut être importunée pour répondre à ce genre de question qui demande une compréhension plus fine de ce dernier. De plus, si les questions demandent de faire référence à des images utilisées par l'auteur, elle ne saisit pas toujours la distinction entre le sens propre et le sens figuré (par exemple « comme une morte »), comme nous l'avons constaté dans l'analyse des études de texte des examens cantonaux de 2009 et de 2010 (cf. Annexes I et J). Enfin, si le texte n'est pas vraiment compris, nous pouvons observer les effets sur ses réponses qui sont parfois imprécises et hors propos.

Si L. localise les informations explicites pour répondre aux questions, elle a davantage de problèmes lorsqu'elle doit rédiger les réponses, en raisonnant à partir du texte et de ses connaissances. A nouveau, nous pouvons mettre en évidence ses difficultés à se détacher du texte pour faire des inférences à partir des informations fournies par ce dernier et de ses connaissances. Nous constatons néanmoins des progrès au fil des séances d'appui, ce qui ressort également des évaluations cantonales de 2009 et de 2010 (cf. Annexes I et J).

Pour conclure, nous faisons l'hypothèse que L. a fait des progrès en compréhension de l'écrit, même si des fois elle ne comprend que globalement le texte et qu'elle infère difficilement les informations implicites. Ses réponses aux questions mettent en évidence ses difficultés à lire entre les lignes, et cela même si elle a réalisé l'importance de bien comprendre les questions et de s'interroger sur la source de l'information pour y répondre adéquatement. Elle a tout de même appris à reformuler les réponses et elle peut aussi atteindre un niveau de compréhension du texte d'ordre inférentiel. En outre, nous constatons qu'elle a su transférer les compétences en classe, notamment lors des dernières études de texte des examens cantonaux de 2009 et de 2010 (cf. Annexes I et J) qui ont été réussies. Elle a donc développé des compétences pour localiser les informations explicites du texte et elle sait quand et pourquoi elle doit les recopier pour répondre aux questions en procédant à une relecture stratégique si nécessaire. Elle a également pris conscience que la relecture et la reformulation du texte pouvaient aider à la compréhension. Il n'empêche que nous avons pu constater qu'elle ne réagit pas toujours à la perte de sens.

Par conséquent, et comme noté à plusieurs reprises, L. a acquis des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles en lien avec les stratégies métalinguistiques pour comprendre un texte et répondre à des questions. Elle connaît les stratégies qu'elle sait utiliser et adapter selon le contexte d'apprentissage. En d'autres termes, elle a compris les stratégies et leur utilisation. Elle connaît aussi l'objectif de l'étude de texte, ce qui lui permet ainsi de s'impliquer davantage dans son travail, puisqu'elle sait à quoi elle sert : améliorer sa compréhension. Nous relevons encore le rôle des synthèses métacognitives sur le transfert des apprentissages. Vianin (2009) note effectivement l'importance d'objectiver les apprentissages pour permettre à l'apprenant de transférer les compétences acquises. Nous ne pouvons réutiliser que ce que nous avons pu identifier. Du reste, lors de nos interventions, nous reprenons et réexpliquons régulièrement les conditions d'utilisation des stratégies pour permettre à L. de les transférer en les recontextualisant dans diverses études de texte. A ce propos, Tardif (1992) relève l'importance des connaissances conditionnelles sur les stratégies, car elles permettent leur transfert. Notons encore que nous avons modifié la stratégie enseignée pour reformuler le texte non pas selon la grammaire du récit, mais en fonction des émotions des personnages pour guider L. vers une compréhension plus fine de ce dernier.

L'analyse des processus montrent donc des progressions dans l'utilisation des stratégies métalinguistiques. L. a pris conscience de ses difficultés, l'amenant ainsi sur le chemin de l'apprentissage. Elle connaît ses difficultés, soit reformuler les réponses, mais a des ressources pour répondre aux questions : les reformuler, s'interroger sur la source de l'information. Elle sait qu'elle doit bien comprendre la question

pour y répondre. Aussi nous pouvons à nouveau observer qu'elle a développé un sentiment de contrôlabilité qui a été mis en évidence lors de nos interventions pédagogiques, le 6 juin :

Enseignant : « Tu as fait de gros progrès depuis le début du semestre. Au début tu avais des notes autour des 3.5 et maintenant avec les deux dernières études de texte des évaluations cantonales, tu as fait des notes bien au-dessus de la moyenne. [...] Tu peux être fière de toi! »

Apprenant : « Oui, je suis contente. »

Enseignant : « Tu pourrais expliquer les raisons de tes progrès? »

Apprenant : « J'ai appris de nouvelles choses pour faire des études de texte, je me pose des questions quand je lis, j'ai appris à résumer, à savoir où elle est l'information pour répondre aux questions, à reformuler les réponses. » (06.06.11)

L. a pris conscience de ses progrès qu'elle peut expliquer : elle connaît et utilise des stratégies pour comprendre un texte et répondre à des questions : résumer, savoir où est l'information, reformuler les réponses. Nous avions déjà mis en évidence ce sentiment de contrôlabilité dans l'analyse des processus métalinguistiques en lien avec l'étude de texte de niveau cinquième primaire. En réalisant qu'elle a fait des progrès, L. attribue ses réussites et ses échecs à des causes internes et contrôlables renforçant ainsi sa motivation à s'impliquer dans ses apprentissages ultérieures. Cette prise de conscience lui permet de réaliser qu'elle est capable de réussir à faire une étude de texte, ce que l'analyse de l'examen cantonal de 2011, que nous présentons maintenant, a également démontré.

5.3 Analyse de la situation de L. en fin d'intervention

5.3.1 Résultats de L. à l'examen cantonal de 2011

Pour sortir du programme adapté en français ou en mathématiques ou encore dans ces deux disciplines, il importait qu'elle obtienne 4 à l'examen final dans les branches concernées. L'objectif est atteint en français, puisqu'elle a eu 4.3. Elle ira ainsi en niveau II au cycle d'orientation. Il est également atteint en mathématiques, même si elle n'a fait que 3.4. Elle aura toutefois de l'appui. A relever qu'en mathématiques, elle a aussi fait des progrès compte tenu de ses résultats sur l'ensemble du deuxième semestre (cf. Annexe C). Les objectifs du programme adapté sont également atteints (cf. Annexe B).

L. a obtenu 16 points sur 20 à la partie portant sur la compréhension de l'écrit (cf. Annexe K), ce qui correspond à une note de 5 (selon le barème : cf. Annexe F). Son résultat est donc très bon. L'analyse de ses réponses permet de mettre en évidence ses compétences à localiser les informations explicites du texte pour répondre aux questions 1 et 8. Nous constatons qu'elle a su retrouver des phrases de même sens, ce qui lui avait posé problème dans les évaluations précédentes et lors de nos interventions pédagogiques. Nous constatons encore qu'elle s'est interrogée sur la signification des mots pour répondre aux questions 7 et 10. Elle peut également faire des inférences pour répondre aux questions 5 et 9 et reformuler sa réponse à partir des informations du texte (question 6). Elle est capable de rétablir l'ordre chronologique du texte, montrant ainsi qu'elle a bien compris son sens général (question 12). Nous ne savons toutefois pas si elle a procédé à sa reformulation, ce qui aurait pu l'aider pour répondre à cette dernière sans se référer au texte. L. rencontre encore des difficultés à définir le sens figuré d'une expression (question 11) et à bien comprendre la question pour y répondre correctement (question 3). La question 4 demande une compréhension plus fine du texte en interrogeant l'apprenant sur les personnages remplacés pas des pronoms. L. s'en sort bien, puisqu'elle n'a fait qu'une erreur. Enfin, l'item a de la question 2 demande de déduire la réponse à partir des informations du texte qu'elle doit relier à ses propres connaissances. L. ne sait pas que l'Inde se situe en Asie. Aussi elle ne peut pas répondre correctement. Comme le relève

Giasson (2007), les connaissances du lecteur jouent un rôle primordial sur sa compréhension du texte. Pour finir, elle n'a pas saisi le sens de la négation de la phrase pour répondre à l'item c de la question 2. Nous avions effectivement vu sa difficulté à utiliser la syntaxe de la phrase pour la comprendre.

Malgré ses difficultés mises en évidence, L. sait utiliser de manière autonome les stratégies apprises pour comprendre un texte et répondre aux questions, notamment pour adapter ses réponses aux types de question selon que l'information est dans le texte ou dans sa tête ou encore dans les deux, nous permettant de penser que si L. a une compréhension littérale de ce dernier, elle peut également en avoir une compréhension inférentielle. Elle a transféré en classe les compétences apprises en appui. Cependant, nous ne savons pas si elle les utilise de manière consciente, mais nous le supposons étant donné qu'elle obtient de meilleurs résultats depuis le début du deuxième semestre. Du reste, comme nous l'avons déjà mis en évidence, L. a pris conscience de ses ressources et de ses difficultés pour comprendre un texte et répondre à des questions. Elle connaît aussi les stratégies qu'elle peut adapter aux exigences des études de texte, ce qui lui permet finalement de développer un sentiment de contrôlabilité et d'auto-efficacité en lecture, renforcé par ses réussites futures et donc la motivant à s'impliquer davantage dans ses apprentissages, comme l'ont relevé De Beni et Pazzaglia (1999). L. a maintenant confiance en ses compétences en lecture, et plus généralement en elle.

Nous avions fait l'hypothèse que L. avait transféré ses compétences en lecture en expression écrite. En effet, nous pensions que la reformulation du texte dans ses propres mots à l'aide de la grammaire du récit avait appris à L. à écrire un texte qui a du sens. A l'examen cantonal de 2011, elle a obtenu 12,5 points sur 20 (cf. Annexe K), correspondant à environ une note de 4.1 (selon le barème : cf. Annexe F), ce qui est moins bon qu'à la dernière évaluation, soit à l'examen cantonal de 2010 (cf. Annexe J). Aussi nous relativisons notre première hypothèse, car le « conte du pourquoi et du comment » est très proche de la grammaire du récit. A noter que L. était peut-être moins à son affaire. Nous pensons néanmoins, étant donné son résultat supérieur à la moyenne, qu'elle a fait des progrès, puisqu'aux dernières évaluations (entre autre à l'examen cantonal de 2009 où elle n'avait fait que 8.5 points sur 18 : cf. Annexe I), ses notes étaient moins bonnes. A relever que dans ce dernier elle devait écrire une « lettre au courrier du lecteur » et comme mentionné précédemment, cette structure textuelle ne fait pas référence à la grammaire du récit.

Pour conclure et revenir à notre objet d'étude, nous pouvons mettre en évidence les progrès effectifs de L. dans la compréhension en lecture, malgré les difficultés relevées. A nouveau, nous faisons l'hypothèse que l'enseignement stratégique en lecture lui a permis d'enrichir son répertoire de stratégies métalinguistiques pour comprendre un texte et répondre à des questions, qu'elle réinvestit de manière appropriée et efficace en situation-classe.

6. Discussion

Ce chapitre reprend l'interprétation des résultats. Nous répondons plus précisément à nos questions de recherche afin de mettre en évidence les éléments importants relevés dans la partie précédente.

Le but de cette étude est de mettre en évidence les apports de l'enseignement stratégique sur l'acquisition de compétences et de stratégies métalinguistiques pour comprendre un texte et répondre à des questions à son sujet. Pour cela, nous avons proposé à L. notre propre démarche qui fait la synthèse des stratégies proposées par divers auteurs, notamment Giasson (1995b ; 2007), St-Laurent (2008), Vianin (2009) et Cèbe et Goigoux (2009). Dans un premier temps, nous avons modelé les stratégies pour rendre explicites nos propres démarches et processus, avant de guider progressivement L. vers une pratique autonome de ces dernières. Nous avions également le souci qu'elle réinvestisse en classe les compétences apprises en appui. Comme le rappelle (Vianin, 2007), une compétence qui n'est pas réutilisée est une compétence inutile. C'est pourquoi nous avons proposé à L., à la fin de chaque séance d'appui, de faire la synthèse métacognitive des stratégies apprises pour favoriser l'identification de ses apprentissages et la réflexion sur le transfert des compétences dans divers contextes d'apprentissage, en classe pour commencer. Enfin, nous nous sommes interrogés sur les influences de l'enseignement stratégique en compréhension de l'écrit sur les conceptions de la lecture, sur la généralisation des stratégies apprises et sur la confiance en soi.

Concernant les analyses effectuées, nous retiendrons plus particulièrement six aspects :

1. L. a compris les enjeux et les finalités de l'étude de texte.
2. L. a acquis des stratégies métalinguistiques pour comprendre un texte et répondre à des questions.
3. L. rencontre encore des difficultés à faire des inférences et a une compréhension généralement globale du sens des textes lus.
4. L. a réalisé l'influence des connaissances antérieures sur sa compréhension.
5. L. a modifié certaines de ses conceptions de la lecture, notamment celles portant sur les compétences d'un bon lecteur.
6. L. a plus confiance en ses compétences en lecture.

Nous avons aussi posé cinq questions spécifiques de recherche. Nous allons y répondre maintenant.

1) L'enseignement explicite de stratégies en compréhension de l'écrit contribue-t-il à l'acquisition de compétences métalinguistiques pour gérer la compréhension en lecture ?

Selon Berthoud-Papandropoulou (1991), la métalinguistique se réfère à la compétence d'aborder le langage comme un objet de réflexion. L. a appris à réfléchir sur le langage écrit et plus particulièrement sur ses propres processus de compréhension. Nous pouvons donc dire qu'elle a acquis des stratégies et des compétences métalinguistiques pour comprendre un texte. En effet, même si elle ne réagit pas toujours à la perte de sens, elle se pose davantage de questions en lien avec ses lectures. De plus, elle a appris à reformuler le texte ou les questions dans ses propres mots, critère qui lui permet de vérifier si elle en a compris le sens. C'est pourquoi nous pensons que l'enseignement explicite de stratégies lui a permis d'apprendre non seulement à planifier et à contrôler sa compréhension en lecture, mais encore à la réguler. L. cerne mieux quand elle ne comprend pas, ce qu'elle ne comprend pas, ce dont elle a besoin pour comprendre et a enfin des stratégies pour rétablir ses pertes de compréhension (Giasson, 2007). Relevons également qu'elle a pris conscience que ses connaissances antérieures pouvaient influencer sa compréhension du texte lu. Du reste, elle peut parfois être désavantagée par son manque de vocabulaire qui, comme le rappellent Giasson (*op. cit.*) et Vianin (2009), joue un rôle primordial dans la compréhension en lecture. Si le vocabulaire influence la compréhension en lecture, la compréhension du texte peut aussi aider à développer le vocabulaire (Giasson, *op. cit.*).

Nous avons mis en évidence dans l'analyse de nos résultats que lorsque L. ne comprend pas un mot ou une phrase, elle relit le passage du texte. Elle peut également rechercher dans le dictionnaire le mot incompris. Cependant, nous constatons que celui-ci ne permet pas toujours de faciliter la compréhension du mot recherché, sa définition étant parfois plus complexe et faisant référence à d'autres significations qui ne sont pas toujours en lien avec le mot lu dans le texte. En effet, comme le note Giasson (2007), « le contexte du dictionnaire est plus difficile à comprendre que celui du texte » (p. 215). De plus, il est « le moyen le moins efficace pour apprendre des mots nouveaux » (p. 215). Par conséquent, pour comprendre les mots, nous aurions dû davantage guider L. à utiliser le contexte de la phrase ou à faire leur analyse morphologique. Précisons encore que le recours au dictionnaire demande de savoir l'utiliser correctement et d'être efficace dans la recherche. C'est le cas pour L., même si elle peut prendre du temps pour rechercher certains mots. A ce propos, nous avons fait remarquer qu'elle peinait à chercher un mot qu'elle avait mal identifié.

Malgré les ressources observées, L. a plutôt une compréhension littérale du texte. Elle rencontre parfois des difficultés à lire entre les lignes, c'est-à-dire selon Cèbe et Goigoux (2009) à remplir les blancs laissés par l'auteur ou à rendre explicite l'implicite. Ce n'est pas qu'elle n'infère pas, mais L. a tendance à *tordre* la signification du texte en fonction de ses propres représentations : lorsqu'elle ne comprend pas ce qu'elle lit, elle ne s'appuie pas sur les informations du texte pour rétablir la cohérence, mais sur ses connaissances antérieures, comportement que nous pouvons retrouver chez l'apprenant qui a des difficultés de compréhension en lecture (Lumbelli, 1999 ; Giasson, 2007 ; Cèbe & Goigoux, *op. cit.* ; Vianin, 2009). En outre, L. ne déchiffre pas toujours correctement les mots, prétéritant sa compréhension. Du reste, si un mot était mal lu, elle pouvait l'intégrer directement à sa compréhension du texte, modifiant ainsi sa signification. Par exemple, nous avions vu que L. avait confondu « pêche sous-marine » avec « sous-marin », ce qui avait changé le sens de l'histoire. Vianin (*op. cit.*) mentionne effectivement que le lecteur en difficulté aurait tendance à automatiquement intégrer le mot mal identifié à la compréhension du texte et à le *tordre* selon ses représentations initiales. Il construit ainsi « une cohérence personnelle qui trahit le contenu du texte » (p. 261). Or, pour comprendre le texte, il importe que L. collabore avec celui-ci en lui faisant dire ce qu'elle a le droit de lui faire dire (Cèbe & Goigoux, *op. cit.*). Pour cela, elle doit faire preuve de flexibilité cognitive face au texte lu. Cependant, comme nous l'avons souligné dans l'interprétation des résultats, lorsque L. lit un texte, qui de plus est imagé, elle a de la peine à se construire progressivement une représentation de celui-ci qui intègre toutes les informations au fil de la lecture (Cèbe & Goigoux, *op. cit.*).

L. peut reformuler le texte pour affiner sa compréhension. Pour l'aider dans ce processus, nous lui avons proposé, pour commencer, de reformuler le texte selon la grammaire du récit. Or, par la suite il s'est avéré que cette stratégie n'était pas suffisante car elle ne lui permettait pas de saisir précisément les nuances du texte et à faire des inférences. En effet, L. a une compréhension plutôt globale de la signification des textes lus qui ne l'aide pas toujours à répondre aux questions. Rappelons que son niveau de compréhension du texte est littéral, même si à la fin de l'intervention elle a fait des progrès et que celui-ci est davantage inférentiel. Aussi, face à la difficulté de L. de bien saisir le sens du texte, nous avons modifié nos interventions pédagogiques. Au lieu de partir de la structure narrative du texte, nous l'avons guidée à reformuler celui-ci en fonction du ressenti des personnages décrits dans l'histoire. Cèbe et Goigoux (2009) précisent que la compréhension de l'implicite du texte repose sur une compréhension fine non seulement de leurs actions, mais encore de leurs pensées et de leurs émotions. En modifiant ainsi nos interventions aux besoins de L., nous avons intégré l'action au processus de recherche qui est le propre de la recherche-action (Dolbec & Clément, 2004).

2) L'enseignement explicite de stratégies en compréhension de l'écrit contribue-t-il à l'acquisition de compétences métalinguistiques pour adapter les réponses aux types de question ?

Nous avons mis en évidence qu'une bonne compréhension du texte facilite le passage aux questions. L. a compris l'importance de prendre du temps pour comprendre celui-ci avant de répondre à ces dernières. Dans l'analyse des résultats, nous avons évoqué que l'enfant qui a des difficultés en compréhension de l'écrit aurait tendance à se précipiter sur les questions et à recopier les informations recherchées dans le texte sans adapter ses stratégies aux différents types de question (Cèbe & Goigoux, 2009). Or, comme le soulèvent ces auteurs ou encore St-Laurent (2008), il existe des questions qui demandent de recopier une information explicitement mentionnée dans le texte, alors que d'autres exigent de rédiger la réponse à partir de plusieurs informations relevées dans celui-ci ou à partir de ses connaissances antérieures. Nous avons constaté à plusieurs reprises que L. a développé des compétences pour adapter ses réponses aux types de question. C'est pourquoi nous pouvons faire l'hypothèse que l'enseignement explicite de stratégies y a contribué. Elle a appris non seulement à s'interroger sur la signification des questions et sur la source de l'information à rechercher, mais encore à procéder à une relecture stratégique si nécessaire. A noter que d'avoir reformulé le texte auparavant dans ses propres mots lui permet de mémoriser les informations et donc de rendre plus facile leur accès, puisqu'elle sait plus ou moins où elles se situent. Si L. localise facilement les informations explicites dans le texte, elle rencontre encore des difficultés à rédiger ses réponses à partir des informations qui sont implicites ou qui demandent de faire le lien avec ses propres connaissances. L'analyse des résultats a effectivement montré que L. peine à se détacher du texte pour faire des inférences à partir des informations qu'il fournit et de ses propres connaissances. Elle a néanmoins pris conscience de ses difficultés à reformuler les réponses, et a maintenant des stratégies pour les dépasser. Il n'empêche que L. ne prend pas toujours le temps de vérifier ses réponses.

3) L'enseignement explicite de stratégies en compréhension de l'écrit contribue-t-il à une modification des conceptions des définitions et des fonctions de la lecture ?

Dans un premier temps, nous nous sommes interrogés sur la stabilité des conceptions de la lecture de L.. En effet, nos premières analyses ne nous permettaient pas de dire que l'enseignement stratégique en compréhension de l'écrit avait modifié ses conceptions. Lire signifiait, pour elle, la capacité de raconter une histoire ou d'écrire. A noter qu'elle n'a pas mentionné la dimension d'identification des mots pour définir la lecture. Quant aux fonctions de cette activité, elle avait déjà ciblé l'importance de ses dimensions informative et communicative. Elle avait également réalisé l'objectif ultime de cette dernière, soit comprendre ce qu'elle lisait.

Pour expliquer cette stabilité, nous aurions pu supposer que la durée de notre enseignement stratégique n'avait pas été suffisamment longue pour qu'il engage un véritable changement dans ses conceptions de l'acte lexique. Nous savons que celles-ci se construisent lentement et peuvent perdurer malgré un enseignement pour les modifier (Doudin, 2011). Les conceptions sont relativement stables et difficilement modifiables. Giordan et De Vecchi (1994), mentionnant les changements conceptuels dans le domaine des sciences, mettent également en évidence la difficulté de modifier les conceptions scientifiques des apprenants si celles-ci ne sont pas prises en compte, puisque c'est à partir d'elles qu'ils peuvent s'engager activement dans les apprentissages. En effet, l'élève, acteur de ses apprentissages, construit « [...] au cours de son histoire sociale, au contact de l'enseignement, mais bien plus encore à travers toutes les informations médiatisées et les expériences de la vie quotidienne, une structure conceptuelle dans laquelle s'insèrent et s'organisent les connaissances appropriées et les opérations mentales maîtrisées. Cet assemblage est à la fois une structure permettant d'assimiler ou non les informations nouvelles et un outil à partir duquel chacun va déterminer ses conduites et négocier ses actions. » (p. 66). Par conséquent, si nous ne considérons pas ces dernières, il y a fort à parier que les nouvelles connaissances viennent se

plaquer sur les anciennes sans créer de véritables liens. Avec le temps, le risque est qu'elles s'effritent progressivement, laissant réapparaître les conceptions initiales. L. possède des conceptions de l'activité de lecture qu'elle a élaborées au fil de ses expériences personnelles et, en tant que système fonctionnel intégrateur, structure ses pensées et ses actions. Aussi, et cela même si nous avons pris en compte ses conceptions de l'acte lexique, nous aurions pu penser qu'il nous serait difficile de vouloir imaginer les modifier en un semestre. Cela fait treize ans qu'elle a enrichi ses conceptions de la lecture selon son parcours personnel. A noter que celles-ci étaient déjà favorables à un enseignement stratégique en compréhension de l'écrit.

Cependant, l'analyse des entretiens portant sur les stratégies métalinguistiques (cf. Annexe Q) nous a permis de penser que nos interventions pédagogiques ont tout de même permis à L. de modifier certaines de ses conceptions. Nous pensons notamment à celles portant sur l'objectif de l'étude de texte ainsi que sur les compétences que le lecteur doit avoir pour être efficace, par exemple se poser des questions, lire davantage et reformuler le texte. Elle a pris conscience de l'utilité de ces différentes compétences pour améliorer sa lecture et a réalisé que les études de texte lui permettaient d'affiner sa compréhension. Elle mentionne à nouveau le rôle des connaissances antérieures sur cette dernière. En lien avec ce changement conceptuel, nous avons constaté dans l'interprétation des résultats, qu'elle a enrichi son répertoire de stratégies de lecture qu'elle peut réinvestir dans divers contextes d'apprentissage.

En effet, nous avons pu observer chez L. des progrès dans l'utilisation des stratégies métalinguistiques pour comprendre un texte et répondre à des questions qu'elle connaissait déjà, dans l'acquisition de nouvelles stratégies et dans leur application. Nous avons déjà souligné que nos interventions pédagogiques lui ont permis de développer des compétences et des processus métalinguistiques favorables à la lecture. Toutefois, nous pouvons nous interroger sur la viabilité à long terme des stratégies acquises. Garner (1992), repris par Giasson (1999), s'est également interrogé à ce sujet et il a montré que les différentes recherches sur l'acquisition de stratégies ne précisaient pas si celles acquises par l'apprenant restaient dans le temps ou s'il les modifiaient. La durée de notre étude (6 mois) ne nous permet pas de répondre clairement à cette question. Cependant, nous avons pu mettre en évidence que L. a, en fin d'intervention, une compréhension plus claire des qualités du bon lecteur et des stratégies susceptibles d'être efficaces en lecture. Comme nous venons de l'évoquer, il importe que les conceptions se modifient à long terme pour qu'il y ait un changement dans la pratique (Doudin, 2011). C'est pourquoi nous pouvons faire l'hypothèse qu'en changeant ses conceptions de la lecture, L. a intégré les nouvelles stratégies dans la mémoire à long terme. De plus, nous avons observé qu'elle peut transférer en classe les compétences apprises en appui, même si l'analyse des situations d'enseignement et d'apprentissage stratégiques (cf. Annexe R) mettent davantage en évidence ses difficultés à comprendre un texte et à répondre aux questions.

4) L'enseignement explicite de stratégies en compréhension de l'écrit contribue-t-il à une amélioration plus générale de la compréhension en situations variées de lecture ?

Les résultats scolaires de L. (cf. Annexe C) mettent en évidence ses progrès en compréhension de l'écrit. La majorité des textes qui lui ont été proposés suivent, dans les grandes lignes, la structure des textes narratifs, sauf ceux qui portent sur *Le reportage* (cf. Annexe H) et sur *Le chocolat* (cf. Annexe I). Ce sont des textes informatifs. Ce genre textuel exige une compréhension fine du sujet traité pour pouvoir répondre aux questions. Selon Vianin (2009), le texte informatif, souvent très descriptif et précis, demande effectivement une lecture sélective. En outre, il comporte de nombreuses informations qu'il faut organiser et hiérarchiser pour bien comprendre sa signification. Or, nous avons pu observer les difficultés de L. à saisir précisément le sens du texte. A ce propos, nous pouvons nous demander s'il n'aurait pas fallu lui proposer davantage de textes explicatifs pour l'aider à comprendre le sens précis des textes.

Cependant, comme noté précédemment, nous avons privilégié le texte narratif, car l'enseignant titulaire de L. l'utilisait davantage en classe pour évaluer la compréhension de l'écrit de ses élèves.

Aussi, face à un texte informatif, nous pouvions supposer que L. rencontre des difficultés à bien comprendre le sujet traité. Elles pourraient du reste augmenter si le domaine abordé était loin de ses intérêts personnels et de ses connaissances antérieures. Nous avons observé ce problème dans l'analyse de ses résultats en compréhension de l'écrit. Elle avait effectivement obtenu un 3.7 à l'étude de texte *Le reportage* (cf. Annexe H). L'analyse des situations d'enseignement et d'apprentissage stratégiques (cf. Annexe Q) nous a ensuite permis d'observer ses compétences à localiser les informations explicites du texte ; et nous savons que ce genre textuel demande de les rechercher dans le texte. Nous pensons donc que l'enseignement stratégique a permis à L. de consolider cette compétence. Par la suite, elle a pu la réinvestir dans l'étude de texte qui portait sur le chocolat et qu'elle a très bien réussi. Elle y a obtenu le plus de points (19 points sur 22 ; cf. Annexe I). Elle a néanmoins relevé qu'elle s'y connaissait en chocolat. Nous constatons à nouveau que les connaissances antérieures de l'apprenant influencent fortement les processus de compréhension en lecture (Giasson, 2007). Pour finir, ajoutons qu'il n'y avait que la question 11 de cette étude de texte (cf. Annexe I) qui demandait de faire une inférence, comme relevé dans l'analyse des résultats de L. aux révisions de fin d'année.

Nous pouvons nous interroger plus généralement sur la raison de ses progrès, car L. a développé non seulement des compétences en compréhension de l'écrit, mais encore en expression écrite, en grammaire, en orthographe, en vocabulaire, en géométrie et en calcul (cf. Annexe C). Sont-ils la conséquence d'un enseignement stratégique en lecture ou découlent-ils plus généralement de l'appui porté sur la gestion de son fonctionnement cognitif ?

Parallèlement à l'enseignement de stratégies explicites pour comprendre un texte et répondre à des questions, nous avons travaillé avec L. l'attitude à adopter lorsqu'elle se retrouve face à une tâche scolaire. Pour cela, nous lui avons fourni une grille d'analyse des opérations mentales (cf. Annexe E) à faire lorsqu'elle se retrouve devant un exercice à réaliser. Celle-ci l'amène à se questionner sur ce qui est demandé, sur ses connaissances préalables et donc sur ses ressources et ses difficultés pour l'effectuer, ainsi que sur la manière de le faire tout en faisant le lien d'une part avec ses connaissances antérieures et d'autre part avec les moyens de référence à disposition. Cet aide-mémoire la guide également dans le contrôle de son travail et dans la réflexion sur les liens à faire avec d'autres situations semblables où elle pourrait mobiliser les compétences acquises. En d'autres termes, cette grille l'amène à s'interroger sur ses connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles en lien avec le savoir traité. Précisons que ces opérations mentales font aussi référence au processus de planification, de contrôle et de régulation qui pouvaient être mis en évidence par les questions que nous lui posions : *Qu'est-ce qu'on te demande ? Pourrais-tu le reformuler dans tes mots ? Quel est l'objectif ? Comment vas-tu t'y prendre ? Comment pourrais-tu le faire autrement ? Comment faire si tu ne sais pas ? Comment trouver la réponse ? Qu'est-ce qui pourrait t'aider dans la résolution de l'activité ? Qu'est-ce que tu as appris ? Qu'est-ce que tu pourrais réutiliser en classe ?*

L. peine très souvent à identifier ce qui est exigé dans l'exercice à réaliser. Les consignes sont parfois incomprises. Nous lui demandions de les reformuler dans le but d'affiner sa compréhension : *Qu'est-ce qu'il faut faire ? Qu'est-ce que l'on te demande ?* En lecture, L. devait également s'interroger sur les intentions de l'auteur afin de ne pas perdre de vue que son objectif était de comprendre ce qu'elle lisait et si elle en perdait le sens, elle devait s'arrêter. Pour répondre aux questions sur le texte, L. devait parfois aussi les reformuler dans ses mots pour saisir leur intention. Nous pouvons donc supposer que ce travail stratégique en lecture a également donné l'occasion à L. d'améliorer sa compréhension des consignes.

En effet, nous pensons que nos interventions pédagogiques portant sur les stratégies en lecture, et plus généralement sur l'attitude à adopter face à une activité, ont sensibilisé L. à s'interroger sur ce qui est demandé, sur ce qu'elle doit faire, comment elle doit le faire et le contrôler, tout en faisant des liens entre ses différents apprentissages pour leur donner du sens. Plus précisément, nous faisons d'une part l'hypothèse qu'elles ont permis à L. de développer des stratégies métalinguistiques pour comprendre un texte et répondre à des questions ainsi que des stratégies d'apprentissage de type métacognitif qui lui permettent de gérer son fonctionnement cognitif ; et d'autre part, que L. a transféré en classe les compétences acquises en appui. Nos interventions pédagogiques auraient donc contribué à l'adaptation par L. des stratégies métalinguistiques acquises à travers les textes narratifs à d'autres situations d'apprentissage. Du reste, la démarche apprise pouvait tout à fait être recontextualisée dans d'autres contextes de lecture (excepté peut-être pour la reformulation du texte selon la grammaire du récit), car elle a amené l'apprenante à se questionner sur le sens de sa lecture, à réagir à la perte de sens et à reformuler le texte pour bien comprendre sa signification. L. aurait ainsi amélioré plus globalement sa compréhension en situations variées de lecture, entre autres celle des textes informatifs et celle des consignes ; et comme nous le savons, la compréhension des consignes est la porte d'entrée de la réussite scolaire. Il est effectivement plus facile de réaliser une activité lorsque nous en avons compris son sens et ses objectifs. Enfin, nous relevons encore les difficultés de L. dans la résolution de problèmes mathématiques et de logique (cf. Annexes I, J et K). Ils mettent en exergue sa difficulté à cibler les données du problème.

5) L'enseignement explicite de stratégies en compréhension de l'écrit contribue-t-il au développement de la confiance en soi ?

En début d'intervention, L. n'avait pas confiance en ses compétences. Elle nous avait fait part de ses soucis en lien avec son programme adapté qui lui « pesait » (cf. Annexe D, le 20 janvier). Nous pensons que L. a maintenant plus confiance en ses ressources, comme elle l'a relevé lors du bilan annuel (cf. Annexe D, le 27 juin). Elle est également fière de ses apprentissages. Dans l'analyse des situations d'enseignement et d'apprentissage stratégiques, nous avons noté qu'elle avait pris conscience de ses progrès et qu'elle pouvait les expliquer : elle connaît et utilise les stratégies apprises pour comprendre un texte et répondre à des questions. Par conséquent, nous pouvons faire l'hypothèse que l'enseignement stratégique a permis à L. de développer sa confiance en elle. Il lui aurait permis de faire davantage référence à des causes internes et contrôlables pour expliquer ses réussites et ses échecs en lecture, comme cela a été mis en évidence dans l'interprétation des résultats. De plus, nous avons pu constater à plusieurs reprises que nos interventions pédagogiques l'auraient aidée à définir plus finement ses ressources et ses difficultés en lecture, lui permettant ainsi d'adapter les stratégies aux situations d'apprentissage et de contrôler son fonctionnement cognitif. Les analyses de nos entretiens (cf. Annexe Q) et des situations d'enseignement et d'apprentissage stratégiques (cf. Annexe R) ont effectivement révélé que, si au départ, L. pensait qu'elle ne rencontrait pas trop de difficultés en compréhension de l'écrit, progressivement, elle a réalisé ses difficultés à faire des inférences, à bien comprendre le sens des questions et à rédiger la réponse si l'information à rechercher n'est pas explicitement mentionnée dans le texte. Parallèlement, elle a pris conscience de ses ressources : reformuler le texte dans ses propres mots pour affiner sa compréhension et se poser des questions sur le texte lu afin de réagir si elle ne comprend plus ce qu'elle est en train de lire.

L. a donc pris confiance en ses compétences en réalisant le lien entre ses réussites, les stratégies apprises et appliquées et les exigences des études de texte. Elle a ainsi développé un sentiment d'auto-efficacité en lecture, renforcé par ses résultats positifs en étude de texte (De Beni et Pazzaglia, 1999). En outre, L. est davantage motivée à s'investir dans des tâches de lecture. Ces auteures précisent que développer des compétences de type « méta » permet d'acquérir un sentiment personnel d'efficacité motivant l'élève à

apprendre. En effet, selon Doly (1997), l'enseignant crée une motivation à apprendre chez l'élève en construisant chez lui un concept de soi d'apprenant et des métaconnaissances sur lui-même (ce qu'il sait ou ne sait pas, ses ressources et ses difficultés par rapport à des tâches et à des stratégies). Celles-ci lui font prendre conscience de son propre rôle dans ses compétences et donc l'aident à développer l'attribution interne et le sentiment de compétence. Il faudra toutefois davantage de réussites à L. pour renforcer celui-ci.

Pour clore ce chapitre, revenons à notre question générale de recherche qui était : *Quels sont les apports de l'enseignement explicite de stratégies en compréhension de l'écrit sur l'acquisition de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles en lien avec les stratégies métalinguistiques pour comprendre un texte et répondre à des questions et sur la clarté cognitive de l'acte lexique ?*

Cette monographie a permis de mettre en évidence les apports positifs d'un enseignement et d'un apprentissage stratégiques sur l'acquisition de compétences et de stratégies métalinguistiques pour comprendre un texte et répondre à des questions. Malgré les difficultés observées, L. a amélioré sa compréhension de l'écrit. Elle se pose davantage de questions sur les textes lus. Elle peut également les reformuler dans ses propres mots pour en affiner sa compréhension. Elle réagit davantage à la perte de sens et a aussi acquis des compétences pour adapter ses réponses aux types de question. Comme relevé à plusieurs reprises dans l'interprétation des résultats, elle a acquis des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles en lien avec les stratégies métalinguistiques pour comprendre un texte et répondre à des questions qu'elle réinvestit efficacement en classe. Plus précisément, elle connaît les stratégies (connaissances déclaratives) qu'elle sait utiliser (connaissances procédurales), et à quelles conditions (connaissances conditionnelles). Elle a compris leur utilité et elle peut les adapter aux différents contextes d'apprentissage.

C'est pourquoi nous pouvons dire que notre démarche qui fait la synthèse des stratégies pour comprendre un texte et répondre à des questions, modelée pour commencer, puis progressivement laissée à la charge de L., lui a permis de développer des compétences métalinguistiques. De plus, elle se connaît mieux quant à ses processus d'apprentissage et peut porter un regard critique sur eux. Elle est capable de s'analyser comme personne apprenante. Elle est donc devenue un individu métacognitif, tel que défini par Lafortune et Robertson (2004). Parallèlement, ses résultats en compréhension de l'écrit ont progressé positivement. Quant à la deuxième partie de notre question de recherche, nous avons mis en évidence une modification des conceptions de L. quant aux fonctions et aux définitions de la lecture.

Notre recherche nous a aussi permis d'observer les liens entre les connaissances et les processus métalinguistiques, plus précisément entre les connaissances des stratégies et leur utilisation en situation d'étude de texte. En début d'intervention, nous avons constaté chez L. un décalage entre ses connaissances sur les stratégies efficaces en lecture et leur mise en œuvre. Par la suite, elle a appris à les utiliser. Elle a également enrichi son répertoire de stratégies qu'elle sait appliquer. En effet, si elle connaissait avant des stratégies susceptibles d'être efficaces en compréhension de l'écrit, elle les a diversifiées et elle a acquis la compétence de pouvoir les utiliser efficacement et de manière appropriée en situations variées de lecture. Nous pouvons ainsi relever les influences réciproques entre les connaissances et les processus métalinguistiques dans la compréhension en lecture. Pour être efficace en lecture, L. devait donc non seulement connaître ses compétences en compréhension de l'écrit, les différents types de tâche et les stratégies susceptibles de favoriser la compréhension en lecture, mais encore avoir acquis des processus métalinguistiques qui lui permettaient de gérer sa compréhension en cours de lecture et de réfléchir sur la manière de répondre aux questions. Il importait qu'elle connaisse les stratégies et qu'elle puisse les utiliser. Nous avons relevé à plusieurs reprises que L. avait développé cette compétence. Nous pensons toutefois que l'enseignement stratégique lui aurait principalement permis d'acquérir des processus

métalinguistiques pour autogérer sa compréhension de l'écrit et pour adapter ses réponses aux différents types de question proposés par les questionnaires en lien avec les textes.

Nous pouvons également mettre en évidence notre rôle d'enseignants spécialisés dans ce processus d'enseignement et d'apprentissage stratégiques puisqu'il a permis à L., à travers une pratique guidée des stratégies métalinguistiques, de devenir autonome dans leur utilisation. Selon Tardif (1992), l'enseignant a un rôle important dans ce processus puisqu'il permet à l'élève d'apprendre à gérer ses apprentissages, et donc d'apprendre à apprendre à travers l'acquisition de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles sur les stratégies d'apprentissage. Il lui permet ainsi de développer un sentiment de contrôlabilité, comme mentionné précédemment, et de devenir autonome dans ses apprentissages. Il favorise ainsi la motivation de l'apprenant à s'investir dans les tâches scolaires, puisque celui-ci a acquis des outils de type « méta » qui lui permettent de gérer ses apprentissages. Du reste, cet auteur précise que l'efficacité de l'enseignement stratégique est mise en évidence par la réussite de l'élève. De Beni et Pazzaglia (1999) notent aussi que l'enseignant efficace est celui qui a intériorisé le modèle métacognitif et qu'il est convaincu de l'efficacité de l'utilisation des stratégies. C'est pourquoi pour créer une attitude stratégique chez L., il importait, pour commencer, de bien nous connaître quant à nos propres stratégies et processus métalinguistiques.

Pour finir, nous ajoutons le rôle non négligeable de son enseignant titulaire qui travaille quotidiennement avec L.. Nous avons eu une excellente collaboration, ce qui lui a donné la possibilité d'acquérir des connaissances et des compétences de type « méta », lui permettant d'être plus efficace dans ses apprentissages. Il importe effectivement de transmettre à L. des connaissances et de favoriser l'acquisition de compétences « méta » pour améliorer sa compréhension de l'écrit. Les deux niveaux ne vont pas l'un sans l'autre, mais ils s'enrichissent mutuellement. Rappelons également l'importance de développer des compétences métacognitives chez l'élève pour favoriser sa réussite scolaire (Doudin & Martin, 1992).

Enfin, et comme le relève Vianin (2007), l'enseignant spécialisé doit évaluer l'efficacité de son intervention en contrôlant les incidences de son aide sur les résultats de l'enfant en classe. En effet, il est possible que « l'enfant a peut-être progressé en appui, mais n'a pas maintenu ou transféré ses compétences dans le contexte de la classe » (p. 136). Cependant, il nous importait que L. puisse réinvestir en classe les compétences apprises durant l'appui. La collaboration étroite avec son enseignant titulaire était donc indispensable, puisqu'il jouait un rôle primordial dans l'évaluation du transfert de ses compétences en situation-classe. C'est lui qui est le plus à même de constater les progrès de L. Nous devions aussi fournir à L. des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles sur les stratégies métalinguistiques pour favoriser leur généralisation à diverses situations d'apprentissage. Tardif (1992 ; 1999) et Vianin (2009) relèvent que l'enseignant doit donner des informations non seulement sur les stratégies et ses procédures, mais encore sur les conditions de leur utilisation pour favoriser le transfert des compétences.

Dans la revue de la littérature, nous avons également vu les diverses pistes proposées par Vianin (2009) pour aider ce processus. Nous avons choisi la synthèse métacognitive pour objectiver les stratégies apprises en appui et favoriser ainsi leur recontextualisation en classe. Permettre à L. de pointer les apprentissages réalisés lui a donné l'occasion de s'investir dynamiquement dans des activités de lecture puisqu'elle sait ce qu'elle a appris et comment elle peut le réutiliser. Par conséquent, nous pouvons faire l'hypothèse que les synthèses métacognitives ont contribué au réinvestissement des stratégies en classe, ses résultats ayant progressé. En d'autres termes, décontextualiser les compétences en les objectivant est l'un des moyens pour favoriser le transfert. Nous pouvons aussi penser que l'aide-mémoire (cf. Tableau 4) a favorisé le transfert des compétences apprises dans le cadre de l'appui en classe.

Il n'empêche qu'en analysant nos situations d'enseignement et d'apprentissage stratégiques (cf. Annexe R), selon le triangle pédagogique de Houssaye (1993), nous avons constaté notre tendance à nous situer souvent entre le savoir et L., l'empêchant ainsi de mettre en pratique les stratégies et compétences apprises, du moins difficilement. Aussi nous ne favorisions pas toujours son autonomie et donc le transfert de ses compétences, puisque nous la régulions fortement. En effet, comment peut-elle développer son autonomie si nous ne lui enseignons pas comment s'autoévaluer ? Or, comme le note Doly (1997), nous savons qu'il importe d'apprendre à l'élève à s'autoévaluer, c'est-à-dire à prendre en charge son fonctionnement cognitif pour devenir autonome dans la gestion de ses apprentissages. Dans la revue de la littérature, nous avons mis en évidence l'importance de guider L. dans l'utilisation autonome des stratégies. C'est pourquoi nous devions nous éloigner progressivement de la situation d'apprentissage pour qu'elle puisse mobiliser ses ressources. Pour conclure, rappelons Vianin (2009) qui précise que l'enseignant doit se trouver à une distance idéale entre l'apprenant et le savoir pour le faire progresser. L'analyse des nos interventions pédagogiques (cf. Annexe R) nous a permis de réaliser que ce réglage n'est pas facile à réaliser.

7. Conclusion générale

Cette recherche-action a permis de tester l'efficacité de notre démarche qui fait la synthèse des stratégies métalinguistiques. Nous les avons adaptées, en cours de recherche, aux besoins de L.. Nous avons pu voir qu'un enseignement et un apprentissage stratégiques en compréhension de l'écrit ont favorisé non seulement l'acquisition de connaissances déclaratives et procédurales, mais encore de connaissances conditionnelles sur les stratégies pour comprendre un texte et répondre à des questions. Il a également permis le transfert des compétences acquises dans des contextes variés de lecture, puisque l'apprenante a pris conscience de ce qu'elle devait faire, comment elle devait le faire et à quelles conditions. La synthèse métacognitive des apprentissages effectués a aussi favorisé le transfert des compétences en classe. Nous pouvons donc affirmer que malgré les difficultés observées, L. a acquis des stratégies et des compétences métalinguistiques qu'elle a réinvesties en classe. Nous avons ainsi pu mettre en évidence notre rôle d'enseignants spécialisés dans cette acquisition qui, à travers le modelage des stratégies et leur pratique guidée, a permis à L. de devenir progressivement autonome dans leur utilisation.

Mentionnons néanmoins deux limites à cette étude. La première concerne la durée de notre recherche. En effet, nous nous sommes interrogés sur la viabilité à long terme des stratégies apprises par L. Il serait donc intéressant d'évaluer à nouveau les stratégies qu'elle a apprises dans six mois et dans une année pour vérifier si elle les utilise toujours ou si elle les a modifiées pour les adapter à ses besoins. Quant à la deuxième limite, elle porte sur la population de notre recherche. Notre étude de cas rend effectivement difficile la généralisation des résultats. Nous ne savons pas si nos interventions pédagogiques auraient eu la même influence sur d'autres apprenants du même âge ou plus jeunes. A noter que pour ces derniers, il faudrait adapter les stratégies pour comprendre un texte et répondre à des questions afin de les leur rendre plus accessibles. Par conséquent, il serait très intéressant de comparer, sur une population plus importante et du même âge, l'efficacité de la démarche enseignée ainsi que les apports de l'enseignement stratégique en lecture sur les processus de compréhension. Il serait également pertinent de comparer sur des apprenants d'âges différents ces deux variables. La réflexion sur la durée à long terme des stratégies acquises prendrait ici toute sa valeur.

Pour conclure, si ces limites restreignent notre recherche, elles nous ont toutefois permis de faire des hypothèses explicatives quant aux influences des stratégies enseignées sur l'acquisition de compétences métalinguistiques. De plus, celles-ci peuvent être prises comme les points de départ pour des investigations futures. Nos résultats de recherche peuvent contribuer à ces dernières.

9. Références bibliographiques

Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In J. Dolz & E. Ollagnier (Ed.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 77-94). Bruxelles : De Boeck Université.

Baker, L. (1985). How do we know when we don't understand ? Standards for evaluating text comprehension. In D.L. Forrest-Pressley, G.E. Mackinnon & T.G. Waller (Ed.), *Metacognition, cognition and human performance* (pp. 155-205). Orlando, FL : Academic Press.

Baker, L. (1991). Metacognition, reading and science education. In C.M. Santa & D.E. Alvermann (Ed.), *Science Learning : Processes and applications* (pp. 2-14). Newark, DE : International Reading Association.

Bazin, A. & Girerd, R. (1997). La métacognition, une aide à la réussite des élèves du primaire. In M. Grangeat & P. Meirieu (Ed.), *La métacognition, une aide au travail des élèves* (pp. 63-93). Paris : ESF.

Benveniste, E (1974). *Problèmes de linguistique générale* (Vol. 2). Paris : Gallimard.

Berthoud-Papandropoulou, I. (1980). *La réflexion métalinguistique chez l'enfant.* Genève : Imprimerie Nationale.

Berthoud-Papandropoulou, I. (1991). Conceptions constructivistes et rôle des connaissances métalinguistiques dans l'acquisition du langage. *Revue Française de Pédagogie*, *96*, 47-53.

Bialystok, E. (1986). Factors in the growth of linguistic awareness. *Child development*, *57*(2), 498-510.

Bialystok, E. (1993). Metalinguistic awareness :The development of children's representations of language. In C. Pratt & A.F. Garton (Ed.), *Systems of representation in children* (pp. 211-233). Chichester : John Wiley and Sons.

Bonnet, C. & Tamines-Gardes, J. (1984). *Quand l'enfant parle du langage : Connaissance et conscience du langage chez l'enfant.* Bruxelles : Mardaga.

Brown, A.L. (1980). Metacognitive development and reading. In J.R. Spiro, B.C., Bruce & W.F. Brewer (Ed.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 453-481). Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum.

Brown, A.L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F.E. Weinert & R.H. Kluwe (Ed.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum.

Brown, A.L., Armbruster, B. & Baker, L. (1986). The role of metacognition in reading and studying. In J. Orasanu (Ed.) *Reading Comprehension : From research to practice* (pp. 49-77). Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum.

Büchel, F.-P. (Ed.) (1995). *L'éducation cognitive, le développement de la capacité d'apprentissage et son évaluation. Textes de base en pédagogie*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Cazden, C.B. (1976). Play with language and metalinguistic awareness : One dimension of language experience. In J.S. Bruner, A. Jolly & K. Silva (Ed.), *Play* : *Its role in development and evolution* (pp. 603-618). New York : Basic Book.

Cèbe, S. & Goigoux, R. (2009). *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris : Retz.

Cèbe, S. (2010). Besoins de pratiques d'enseignement particulières. *L'Educateur*, numéro spécial, 25-26.

Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement : Expériences d'enseignants.* Bruxelles : De Boeck Université.

Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur : Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris : Editions RETZ.

Chomsky, C. (1979). *The acquisition of syntax in children from 5 to 10*. Cambridge : MIT Press.

Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck Université.

De Beni, R. & Pazzaglia, F. (1999). Lecture : les connaissances relatives à la tâche de lecture. In P.-A. Doudin, D. Martin & O. Albanese (Ed.), *Métacognition et éducation* (pp. 185-210). Berne : Peter

Lang.
DECS/OES (2006). *L'appui pédagogique intégré*. *Présentation du concept*. Sion : Département de l'Instruction publique du canton du Valais, Office de l'Enseignement Spécialisé.
Désilets, M. & Tardif, J. (1993). Un modèle pédagogique pour le développement des compétences. *Pédagogie collégiale*, *7*(2), 19-23.
De Vecchi, G. & Carmona-Magnaldi, N. (2002). *Faire vivre de véritables situations-problèmes*. Paris : Hachette.
Dewitz, P., Carr E.M. & Patberg, J.P. (1987). Effects of inference training on comprehension and comprehension monitorig. *Reading Research Quaterly*, *22*(1), 99-121.
Dias, B. (1999). Evaluation du potentiel d'apprentissage. In P.-A. Doudin, D. Martin. & O. Albenese (Ed.), *Métacognition et éducation* (pp. 85-105). Berne : Peter Lang.
Dolbec, A. & Clément, J. (2004). La recherche-action. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Ed.), *La recherche en éducation. Etapes et approches* (pp. 181-208). Sherbrooke : Les éditions du CRP.
Doly, A.-M. (1997). Métacognition et médiation à l'école. In M. Grangeat & P. Meirieu (Ed.), *La métacognition, une aide au travail des élèves* (pp. 17-61). Paris : ESF
Doudin, P.-A. & Martin, D. (1992). *De l'intérêt de l'approche métacognitive en pédagogie. Une revue de la littérature*. Lausanne : Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques.
Doudin, P.-A. (2011). *Aspects cognitifs et métacognitifs*. Cours donné dans le cadre de la formation des enseignants spécialisés II. St-Maurice : Hepvs.
Ehri, L. (1997). Apprendre à lire et apprendre à orthographier, c'est la même chose, ou pratiquement la même chose. In L. Rieben, M. Fayol & C.A. Perfetti (Ed.), *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 231-265). Lausanne et Paris : Delachaux et Niestlé.
Ferreiro, E. (1988). L'écriture avant la lettre. In H. Sinclair (Ed.), *La production de notations chez le jeune enfant* (pp. 17-70). Paris : PUF.
Feitler, F.C. & Hellekson, L.E. (1993). Active verbalization plus metacognitive awareness yields positive achievement gains in at-risk first graders. *Reading Research and Instruction*, *33*(1), 1-11.
Flavell, J.-H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L.B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum.
Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K.E. Patterson, J.C. Marshall & M. Coltheart (Ed.), *Surface dyslexia - Neuropsychological and cognitive studies or phonological reading* (pp. 301-330). Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum.
Gambrell, L.B. & Bales R.J. (1986). Mental imagery and the comprehension-monitoring performance of fourth and fith grade poor readers. *Reading Research Quaterly*, *21*(4), 454-464.
Garner, R. (1992). Self-regulated learning, strategy shifts, and shared expertise : Reactions to Palincsar and Klenk. *Journal of Learning Disabilities*, *25*(4), 226-229.
Giasson, J. (1995a). Lecture et élèves à risque. In L. St-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J. Dionne & E. Royer (Ed.), *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative* (pp. 73-80). Montréal : Gaëtan Morin.
Giasson, J. (1995b). Stratégies de lecture. In L. St-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J. Dionne & E. Royer (Ed.), *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative* (pp. 93-102). Montréal : Gaëtan Morin.
Giasson, J. (1995c). Interventions avant, pendant et après la lecture. In L. St-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J. Dionne & E. Royer (Ed.), *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative* (pp. 103-111). Montréal : Gaëtan Morin.
Giasson, J. (1995d). Evaluation en lecture. In L. St-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J. Dionne & E. Royer (Ed.), *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative* (pp. 113-117). Montréal : Gaëtan Morin.
Giasson, J. (1999). La métacognition et la compréhension en lecture. In P.-A. Doudin, D. Martin & O. Albanese (Ed.), *Métacognition et éducation* (pp. 211-224). Berne : Peter Lang.

Giasson, J. (2007). *La compréhension en lecture.* Bruxelles : De Boeck Université.
Giordan, A. & De Vecchi, G. (1994). *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique.* Paris : PUF.
Hahn, A. (1984). Assessing and extending comprehension : Monitoring strategies in the classroom. *Reading Horizons*, *24*(4). 231-237.
Hakes, D.T. (1980). *The development of metalinguistic abilities in children.* Berlin : Springer-Verlag.
Houssaye, J. (1993). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF.
Jacobowitz, T. (1990). AIM : A metacognitve strategy for constructing the main idea of the text. *Journal of Reading*, *33*(8), 620-624.
Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale.* Paris : Editions de Minuit.
Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond Modularity : A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge Ma : MIT Press.
Lefebvre, S., Deaudelin, C., Lafortune, L. & Loiselle, J. (2004). Implantation d'une innovation. Conceptions d'enseignantes et d'enseignants primaires relatives aux TIC. In L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin & D. Martin (Ed.), *Conceptions, croyances et représentations* (pp. 239-263). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
Lafortune, L. & Robertson, A. (2004). Métacognition et pensée critique. Une démarche de mise en relation pour l'intervention. In R. Pallascio, M.-F. Daniel & L. Lafortune (Ed.), *Pensée et réflexivité* (pp. 108-130). Québec : Presses de l'Université du Québec.
Lumbelli, L. (1999) Développer le contrôle conscient de la compréhension de texte : Un modèle d'intervention. In P.-A. Doudin, D. Martin & O. Albanese (Ed.), *Métacognition et éducation* (pp. 165-183). Berne : Peter Lang.
Malone, L.D. & Mastropieri, M.A. (1991). Reading comprehension instruction : Summarization and self-monitoring traning for students with learning disabilities. *Exceptional Children*. *58*(3), 270-279.
Martin, D., Doudin, P.-A., & Albenese, O. (1999). Vers une pychopédagogie métacognitive. In P.-A. Doudin, D. Martin. & O. Albenese (Ed.), *Métacognition et éducation* (pp. 3-29). Berne : Peter Lang.
Martin, D. (2011). *Quelques démarches d'enseignement efficaces.* Cours donné dans le cadre de la formation des enseignants spécialisés II. St-Maurice : Hepvs.
Menyuk, P. (1985). Wherefore metalinguistic skills ? A commentary on Bialystok and Ryan, *Merill-Palmer Quaterly*, *31*(3), 253-259.
Noël, B., Romainville M. & Wolfs, J.-L. (1995). La métacognition : facette pertinente du concept en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, *112*, juillet-août-septembre, 47-56.
Ouzoulias, A. (1995). *L'apprenti lecteur en difficulté. Evaluer, comprendre, aider.* Paris : Editions RETZ.
Piaget, J. (1977). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante* (Vol. 1). Paris : PUF.
Pratt, C. & Grieve, R. (1984). The development of metalinguistic awareness : An introduction. In W.E. Tunmer, C. Pratt & M.L. Herriman (Ed.), *Metalinguistic awareness in children : theory, research and implications* (pp. 2-11). Berlin : Springer Verlag.
Prêteur, Y. & Sublet, F. (1989). Conduites épilangagières de lecteurs débutants vis-à-vis de livres de jeunes selon leur éducation familiale et scolaire. Interrelations entre diverses compétences de lecture à plusieurs niveaux. *Enfance*, *42*(3), 107-122.
Programme d'étude. Niveau élémentaire des écoles fransaskoises : http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/elem/index.html (consulté le 2 juin 2011).
Raphaël, T.E. (1986). Teaching question-answer relationships, revisited. *The readingTeacher, 39*(6), 516-523.
Rieben, L. & Saada-Robert, M. (1997). Etude longitudinale des relations entre stratégies de recherche et stratégies de copie de mots chez des enfants de 5-6 ans. In L. Rieben, M. Fayol & C.A. Perfetti (Ed.), *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 335-358). Lausanne et Paris : Delachaux et Niestlé.
Saada-Robert, M., Claret-Girard, V., Veuthey, C. & Rieben, L. (1997). *Situations didactiques et*

spécifiques pour l'entrée dans l'écrit. Fapse et Maison des Petits, Document interne n°9.

Saada-Robert, M., Auvergne, M., Balslev, K., Claret-Girard, V., Mazurczak, K. & Veuthey, C. (2003). *Ecrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit*. Université de Genève : Les Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, n°100.

Sachs, A. (1984). Accessing scripts before reading the story. *Learning Disability Quaterly*, *7*(3), 226-228.

Seymour, P.H.K. (1997). Les fondations du développement orthographique et morphographique. In L. Rieben, M. Fayol & C.A. Perfetti (Ed.), *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 359-385). Lausanne et Paris : Delachaux et Niestlé.

Sinatra G.M. & Dole J.A. (1998). Case studies in conceptual change : a social psychological perspective. In B. Guzzettti & C. Hynd (Ed.), *Perspectives on conceptual change. Multiple ways to understand knowing and learning in a complex world* (pp. 39-53). Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum.

Slobin, D.I. (1978). A case study of early language awareness. In A. Sinclair, R.J. Jarvella & W.J.M. Levelt (Ed.), *The child's conception of language* (pp. 45-54). Berlin, Heidelberg : Springer-Verlag.

St-Laurent, L., Vézina H. & Trépanier, M. (1995). Enseignement coopératif. In L. St-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J. Dionne & E. Royer (Ed.), *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative* (pp. 31-43). Montréal : Gaëtan Morin.

St-Laurent, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Québec : Les Editions de la Chenelière.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive.* Montréal : Les Editions Logiques.

Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les Editions Logiques.

Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire.* Bruxelles : De Boeck Université.

Vianin, P. (2007). *Contre l'échec scolaire. L'appui pédagogique à l'enfant en difficulté d'apprentissage*. Bruxelles : De Boeck Université.

Vianin, P. (2009). *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire.* Bruxelles : De Boeck Université.

Vianin, P. (2010). *Pédagogie du projet dans l'enseignement spécialisé*. Cours donné dans le cadre de la formation des enseignants spécialisés II. St-Maurice : Hepvs.

Vianin, P. (2011). *L'appui pédagogique intégré : transfert et appui pédagogique* [powerpoint]. Cours donné dans le cadre de la formation des enseignants spécialisés II. St-Maurice : Hepvs.

Wixson, K., Bosky, A., Yochum, M. & Alverman, D. (1984). An interview for assessing student's perception of classroom reading tasks. *The reading Teacher*, *37*(4), 346-353.

10. Annexes

Annexe A	Objectifs du programme adapté
Annexe B	Bilan du programme adapté
Annexe C	Bulletin des notes
Annexe D	Confiance en soi : notes prises le 20 janvier 2011 et le 27 juin 2011
Annexe E	Opérations mentales et tâches scolaires (Vianin, 2010)
Annexe F	Barème
Annexe G	Stratégies pour adapter ses réponses selon le type de question (St-Laurent, 2008, p. 227)
Annexe H	Evaluations en compréhension de l'écrit faites en classe durant le deuxième semestre : *L'avalanche*, *Reportage* (tiré du livre de lecture de 6P « Au fil des textes », pp. 96 à 100), *Premier de cordée*, *La chaîne* (tiré du livre de lecture de 6P *«* Au fil des textes », pp. 132-134)*, Jean Mermoz*, *Le brocanteur* de Marcel Pagnol
Annexe I	Examen cantonal 2009
Annexe J	Examen cantonal 2010
Annexe K	Examen cantonal 2011
Annexe L	Etudes de texte réalisées durant l'appui : *Les contes du chat perché*, Pierre Loti (*Une cruelle déception*), *Aux prises avec les requins*
Annexe M	Evaluation des processus métalinguistiques (Vianin, 2009)
Annexe N	Questionnaire de perception et de conception : évaluation de la clarté cognitive de l'acte lexique (Vianin, 2006)
Annexe O	Conceptions de l'activité lexique (questionnaire adapté de Vianin, 2009, pp. 256-257)
Annexe P	Questionnaire sur les stratégies susceptibles d'être efficaces en lecture (Giasson, 2007, questionnaire adapté de Hahn, 1984)
Annexe Q	Entrevue portant sur les stratégies métalinguistiques (Giasson, 2007, questionnaire adapté de Wixson *et al.*, 1984)
Annexe R	Retranscription intégrale des situations d'enseignement et d'apprentissage stratégiques

Compréhension de l'écrit et enseignement explicite de stratégies

L'objectif de ce travail est d'analyser les apports d'un enseignement explicite de stratégies sur l'acquisition de compétences métalinguistiques en compréhension de l'écrit. Différentes stratégies pour comprendre un texte et répondre à des questions ont été mises en évidence par les recherches. Nous proposons notre propre démarche qui en fait la synthèse. Ce mémoire porte également sur l'étude d'un cas.

La lecture est une activité non seulement de décodage, mais encore de compréhension. Comprendre signifie se construire une image dans la tête du contenu du texte. Ce dernier nous raconte une histoire que nous inférons à partir de ses éléments et de nos propres connaissances. Il y a des choses qu'il nous dit et d'autres que nous pouvons déduire. La compréhension implique donc des connaissances et des processus métalinguistiques qui la régulent. En effet, ceux-ci permettent de réfléchir sur sa manière de comprendre le texte.

Les processus métalinguistiques distinguent l'élève bon lecteur de l'élève en difficulté. Ce dernier ne réalise pas toujours quand il ne comprend pas, ce qu'il ne comprend pas et ce dont il a besoin pour rétablir la perte de compréhension. S'il réalise qu'il ne comprend pas, il n'a pas toujours les stratégies pour y remédier ; s'il en connaît, il ne sait pas forcément les utiliser et s'il sait les utiliser, il ne sait pas quand les appliquer. Il a besoin d'un enseignement explicite de stratégies qui se décline en trois étapes : modèle explicite, pratique guidée, pratique autonome.

A travers le modelage, nous fournissons des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles sur les stratégies pour favoriser leur transfert à diverses situations d'apprentissage. Nous les définissons et précisons leur utilité tout en rendant transparents les processus. Ensuite, l'apprenant est guidé dans l'utilisation autonome de ces dernières. Il prend en charge progressivement son fonctionnement cognitif.

Malgré les difficultés observées, notre recherche a montré que l'enseignement stratégique a permis à l'élève d'apprendre à planifier, contrôler et réguler sa compréhension. Autrement dit, il a acquis des connaissances et des stratégies métalinguistiques qui lui permettent d'être efficient en compréhension de l'écrit. Il lui a également permis de modifier ses conceptions de l'acte lexique et il a davantage confiance en ses compétences, puisqu'il a fait le lien entre les stratégies utilisées et ses réussites.

Métacognition – Métalinguistique – Métacompréhension – Conception de la lecture – Enseignement stratégique – Transfert